Edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych

Religious education of preschool children in the context of some pedagogical concepts

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

S. Teresa Katarzyna Majerczyk SDS

Edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych

---

Religious education of preschool children in the context of some pedagogical concepts

Olsztyn 2014

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Tytuł: Edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym
w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych

Autor: s. Teresa Katarzyna Majerczyk SDS

Publikacja jest pracą doktorską napisaną na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-
-Mazurskiego w Olsztynie pod kierunkiem dr hab. Anny Zellma prof. UWM.

Recenzenci w przewodzie doktorskim:
Ks. dr hab. Jerzy Kostorz prof. Uniwersytetu Opolskiego
Ks. dr hab. Piotr Duksa prof. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Za zgodą Kurii Metropolitalnej Warmińskiej
Nr 1042/2013
Olsztyn, dnia 23.09.2013 r.

Projekt okładki, skład i łamanie
Bogdan Grochal

Na okładce
fotografia z Albumu Rodzinnego (na zdjęciu Anna Rusin)

ISBN 978-83-61864-34-9

Corpyright by: s. Teresa Katarzyna Majerczyk SDS
Corpyright by: Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne

Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne
ul. Wyszyńskiego 9
10-457 Olsztyn
tel. 89 533 57 68

Druk i oprawa:
Cenar Poligrafia
ul. Grotha 27/6, 10-579 Olsztyn

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Spis treści

Wykaz skrótów 11
Wstęp 19

ROZDZIAŁ I

PEDAGOGICZNY KONTEKST EDUKACJI RELIGIJNEJ
W PLACÓWKACH WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

1. Główne założenia edukacji przedszkolnej 31
    1.1. Początki instytucji przedszkolnych 31
    1.2. Istota edukacji przedszkolnej 44
    1.3. Cele i zadania edukacji w przedszkolu 51
    1.4. Problemy edukacyjne w przedszkolu 57
2. Wybrane koncepcje wychowania przedszkolnego 64
    2.1. Pedagogika Marii Montessori 64
    2.2. Pedagogika waldorfska 70
    2.3. Pedagogika bł. Edmunda Bojanowskiego 78
    2.4. Pedagogika egzystencjalna 83
3. Edukacja religijna jako komponent wychowania przedszkolnego 89
    3.1. Społeczno-kulturowe uwarunkowania nauczania religii 89
    3.2. Organizacja lekcji religii w placówkach przedszkolnych 94
    3.3. Cele i zadania nauczania religii w przedszkolu 100

ROZDZIAŁ II

BIOPSYCHICZNE PODSTAWY EDUKACJI RELIGIJNEJ DZIECKA
W PRZEDSZKOLU

1. Wielowymiarowy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym 105
    1.1. Rozwój fizyczny i motoryczny 106
    1.2. Rozwój procesów poznawczych 111
    1.3. Rozwój emocjonalny i społeczny 122
2. Podstawowe formy działalności dziecka przedszkolnego 134
    2.1. Zabawa 134
    2.2. Twórczość plastyczna 138
    2.3. Ekspresja werbalna 142
3. Zaburzenia rozwoju u dzieci w wieku przedszkolnym 146
    3.1. Uszkodzenia centralnego układu nerwowego 147
    3.2. Zaburzenia somatyczne 150
    3.3. Zaburzenia emocjonalne 152

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ROZDZIAŁ III

TREŚCI PROGRAMOWE EDUKACJI RELIGIJNEJ W PRZEDSZKOLU

1. Rozwijanie poznania wiary 158
1.1. Odkrywanie obecności i miłości Boga 158
1.2. Religijne wyjaśnianie doświadczeń 162
1.3. Ukazywanie znaków i symboli religijnych 166
2. Nauczanie modlitwy i wychowanie liturgiczne 169
2.1. Przekaz wiedzy o modlitwie i liturgii 169
2.2. Wprowadzenie w praktykę modlitwy 173
2.3. Formacja liturgiczna 177
3. Wychowanie moralne 182
3.1. Ukazywanie norm moralnych 183
3.2. Kształtowanie postaw moralno-społecznych 187
3.3. Formacja sumienia 192

ROZDZIAŁ IV

METODYKA EDUKACJI RELIGIJNEJ W PRZEDSZKOLU

1. Formy organizacyjne aktywności dziecka 198
1.1. Aktywność zbiorowa 199
1.2. Aktywność indywidualna 203
1.3. Aktywność zróżnicowana 206
2. Metody i techniki wspierania aktywności dziecka 208
2.1. Gry i zabawy dydaktyczne 209
2.2. Metody i techniki muzyczne 213
2.3. Metody i techniki plastyczne 217
2.4. Metody i techniki dramowe 220
2.5. Metody biblijne i liturgiczne 225
2.6. Metody integracyjne 229
3. Pomoce dydaktyczne 232
3.1. Środki wzrokowe 233
3.2. Środki słuchowe 239
3.3. Środki audiowizualne 241

ROZDZIAŁ V

DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZA NAUCZYCIELA RELIGII W PRZEDSZKOLU

1. Zadania edukacyjne i katechetyczne nauczyciela religii 245
1.1. Nauczanie i wychowanie 245
1.2. Postawa pedagogiczna i świadectwo wiary 249
1.3. Korelacja nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym 252

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

2. Warsztat pracy nauczyciela religii 255
2.1. Planowanie pracy wychowawczo-dydaktycznej 255
2.2. Organizacja miejsca do zajęć z religii 258
2.3. Doskonalenie zawodowe 261
3. Współpraca środowisk wychowawczych 265
3.1. Współdziałanie nauczyciela religii z gronem pedagogicznym przedszkola 265
3.2. Dialog nauczyciela religii z rodzicami 271
3.3. Poszukiwanie form zaangażowania dzieci i rodziców w parafii 274

Zakończenie 279
Summary 284
Bibliografia 288

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Contents

List of abbreviations 11
Intiduction 19

CHAPTER I

PEDAGOGICAL CONTEXT OF RELIGIOUS EDUCATION
IN THE PRE-EDUCATIONAL INSTITUTIONS

1. The main objectives of preschool education 31
    1.1. The origins of preschool insitiutions 31
    1.2. The sense of preschool education 44
    1.3. The objectives and tasks of education in kindergarden 51
    1.4. Education problems in kindergarden 57
2. Selected concepts of preschool education 64
    2.1. Pedagogy of Maria Montessori 64
    2.2. Pedagogy of Waldorf 70
    2.3. Pedagogy of Edmund Bojanowski 78
    2.4. Existential Pedagogy 83
3. Religion education as a component of preschool education 89
    3.1. Social and cultural conditions of religion education 89
    3.2. Organization of religion lessons in kindergarden 94
    3.3. Objectives and tasks of religion education in kindergarden 100

CHAPTER II

BIOPSYCHOLOGICAL BASICS OF RELIGIOUS EDUCATION
IN KINDERGARDEN

1. Multi-dimensional child's development in preschool age 105
    1.1. Physical and motor development 106
    1.2. The development of cognitive processes 111
    1.3. Emotional and social development 122
2. Basic forms of activities of preschool child 134
    2.1. Play 134
    2.2. Plastic works 138
    2.3. Verbal expression 142
3. Child's developmental disorders in preschool age 146
    3.1. The damage of the central nervous system 147
    3.2. Somatoform disorders 150
    3.3. Emotional disorders 152

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

CHAPTER III

THE CONTENTS OF THE RELIGIOUS EDUCATION IN KINDERGARDEN

1. Developing knowledge of the faith 158
1.1. Discovering the presence and love of God 158
1.2. Religious explaining of own experiences 162
1.3. Showing the signs and symbols of religion 166
2 Teaching prayer and liturgical education. 169
2.1. The transfer of knowledge about prayer and liturgy 169
2.2. Introduction to the practice of prayer 173
2.3. Liturgical formation 177
3. Moral education 182
3.1. Showing moral standards 183
3.2. Formation of moral and social attitudes 187
3.3. Formation of conscience 192

CHAPTER IV

METHODS OF RELIGION EDUCATION IN KINDERGARDEN

1. Organizational forms of child activity 198
1.1. Collective activity 199
1.2. Individual activity 203
1.3. Varied activity 206
2. Methods and techniques supporting childs activity 208
2.1. Games and play supporting learning 209
2.2. Methods and techniques of music 213
2.3. Methods and techniques of plastics 217
2.4. Methods and techniques of drama 220
2.5. Biblical and liturgical methods 225
2.6. Methods of integration 229
3. Teaching aids 232
3.1. Visual measures 233
3.2. Hearing measures 239
3.3. Audiovisual measures 241

CHAPTER V

TEACHING AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS
OF RELIGION IN KINDERGARDEN

1. Educational and catechetical tasks of religion teacher 245
1.1. Teaching and education 245
1.2. Reaching attitude and witness of faith 249
1.3. Religion education with preschool education correlation 252

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

2. Religion teacher workshop 255
2.1. Planning of educational teaching 255
2.2. Organization of places for religion classes 258
2.3. Professional development 261
3. Cooperation of educational environments 265
3.1. Interaction of Religion teacher with teaching staff in kindergarden 265
3.2. The dialogue between Religion teacher and parents 271
3.3. Searching for forms of involvement of children and parents in the parish 274

Summary 279
Ending 284
Bibliography 288

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Wykaz skrótów

AK	–	„Ateneum Kapłańskie", Włocławek 1909 –
AVE	–	Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE
b.m.w.	–	brak miejsca wydania
Bliżej Przedsz.	–	„Bliżej Przedszkola – wychowanie i edukacja", Kraków 2001 –
		Jan Paweł II, Adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach „Catechesi tradendae" (16.10.1979)
DCG	–	Kongregacja ds. Duchowieństwa, Ogólna instrukcja katechetyczna „Directorium catechisticum generale" (11.04.1971)
DMD	–	Kongregacja Kultu Bożego, Dyrektorium o Mszach św. z udziałem dzieci (1.11.1973)
DOK	–	Kongregacja ds. Duchowieństwa, Dyrektorium ogólne o katechizacji (15.08.1997)
DWCH	–	Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis" (28.10.1965)
DzURP	–	Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej
DzUrzMEN	–	Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej
EK	–	Encyklopedia katolicka, Lublin 1973 –
HW	–	„Horyzonty Wiary", Kraków 1992–2001
ERRATA	–	Wydawnictwo ERRATA, Toruń
FC	–	Jan Paweł II, Adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym „Familiaris consortio" (22.11.1981)
Gaudium	–	Wydawnictwo Gaudium, Lublin
JEDNOŚĆ	–	Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce
Kat	–	„Katecheta", Poznań 1957 –
KDK	–	Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes" (7.12.1965)
KL	–	Sobór Watykański II, Konstytucja o liturgii świętej „Sacrosanctum concilium" (4.12.1963)
KśW	–	Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań
PCH	–	„Paedagogia Christiana", Toruń 1997 –
PDK	–	Konferencja Episkopatu Polski, Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce (20.06.2001)
PDz0 2005: ERRATA	–	M. Wiadrowska-Gliszczyńska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Podręcznik nr AZ-03-05/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej zgodny z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

PDz0 2005: JEDNOŚĆ – T. Śmiech (red.), „W świecie mojego Boga". Podręcznik nr AZ-03-04/3-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania numer AZ-0-04/3, Kielce 2005

PDz0 2006: JEDNOŚĆ – E. Osewska, J. Stala (red.), „Kocham dobrego Boga". Podręcznik nr AZ-03-04/3-1 do nauczania religii rzymskoskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla sześciolatków i klas zerowych, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2006

PDz0 2008: WDS – S. Łabendowicz (red.) „Jezus mnie kocha". Podręcznik nr AZ-03-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2008

PDz0 2009: WAM – T. Biłyk, I. Czarnecka, T. Czarnecka, B. Surma, W. Kubik, „Wędrowanie z Bogiem". Podręcznik nr AZ-03-03-1-01 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania numer AZ-0-03-1, Kraków 2009

PDz0 2010: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Przychodzimy do Pana Boga". Podręcznik nr AZ-03-04/4-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/4, Poznań 2010

PDz0 2010: WAW – A. Tuleja, A. Podgórska (red.), „Bóg jest blisko". Podręcznik nr AZ-03-03/2-10 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej szkoły podstawowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Warszawa 2010

PDz0 2011: WAM – I. Czarnecka, T. Czarnecka, W. Kubik, „Jesteśmy dziećmi Boga". Podręcznik nr AZ-03-01/10-KR-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony do klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011

PDz3 2011: WAM – D. Czarnecka, T. Czarnecka, W. Kubik, „Nasza Boża Rodzina". Podręcznik nr AZ-01-01/10-KR-1/11 do nauczania religii rzymsko-katolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupy trzylatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011

PDz3i4 2005: ERRATA – M. Wiadrowska-Gliszczyńska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Podręcznik nr AZ-01-05/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa trzy-i czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005

PDz4 2004: WAM – T. Biłyk, W. Kubik, „Cieszymy się Bogiem". Podręcznik nr AZ-01-03/1-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupy czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2004

PDz4 2005: JEDNOŚĆ – E. Osewska, J. Stala (red.), „Bóg kocha dzieci". Podręcznik do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla przedszkola (grupa czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2005

PDz4 2005: WDS – S. Łabendowicz (red.), „Z Jezusem". Podręcznik nr AZ-01-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupy czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2005

PDz4 2008: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Cieszymy się Bogiem". Podręcznik do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2008

PDz4 2011: WAM – D. Czarnecka, T. Czarnecka, W. Kubik, G. Łuszczak, „Bóg kocha dzieci". Podręcznik nr AZ-02-01/10-KR-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla dzieci czteroletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011

PDz5 2004: WAM – T. Biłyk, W. Kubik, „Kochamy Boga". Podręcznik nr AZ-02-03/1-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2004

PDz5 2005: JEDNOŚĆ – E. Osewska, J. Stala (red.), „Jestem dzieckiem Bożym". Podręcznik nr AZ-02-04/3-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2005

PDz5 2006: ERRATA – D. Włoczewska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Podręcznik nr AZ-02-05/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2006

PDz5 2006: WDS – S. Łabendowicz (red.), „Z Jezusem do Boga Ojca". Podręcznik nr AZ-02-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2006

PDz5 2010: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Kochamy Boga". Podręcznik do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2010

PDz5 2011: KśW – J. Szpet, D. Jackowiak (red.), „Jesteśmy dziećmi Bożymi". Podręcznik nr AZ-03-01/10-PO-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla dzieci pięcioletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Poznań 2011

PIW – Płocki Instytut Wydawniczy

PM bł. EB, cz. 1 – M.L. Opiela (red.), Ochronić wychowując. Przewodnik metodyczny do „Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego" cz. 1, Dębica 2009

PM bł. EB, cz. 2 – M.L. Opiela (red.), Ochronić wychowując. Przewodnik metodyczny do „Programu wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego", cz. 2, Dębica 2009

PM0 2002: AVE – S. Łabendowicz (red.), „Jezus mnie kocha". Poradnik metodyczny do nauczania religii w klasie zerowej, Radom 2002

PM0 2003: PIW – R. Czekalski, A. Krasiński, E. Zielińska (red.), „Pan Jezus mnie kocha". Podręcznik metodyczny do religii według podręcznika nr AZ-03-03/3-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0w-03/3, Płock 2003

PM0 2003: WAM – T. Biłyk, T. Czarnecka, W. Kubik, B. Surma, „Wędrowanie z Bogiem". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej (zeszyty od 0 do 6) według podręcznika nr AZ-03-03/1-0 dla klasy zerowej, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2003

PM0 2004: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Przychodzimy do Pana Boga". Przewodnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci sześcioletnich według podręcznika nr AZ-0-04/4, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/4, Poznań 2004

PM0 2005: ERRATA – M. Wiadrowska-Gliszczyńska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci sześcioletnich według podręcznika nr AZ-01-05/2-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005

PM0 2005: JEDNOŚĆ – T. Śmiech (red.), „W świecie mojego Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-03-04/3-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2004

PM0 2006: Gaudium – R. Lis (red.), „Mogę zaufać Jezusowi". Podręcznik metodyczny

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dla dzieci sześcioletnich nr AZ-03-03/2-6, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Lublin 2006

PM5 2007: Gaudium – R. Lis (red.), „Jezus prowadzi nas do Ojca". Podręcznik metodyczny dla dzieci pięcioletnich nr AZ-02-03/1-1, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Lublin 2007

PM0 2007: JEDNOŚĆ – E. Osewska, J. Stala (red.), „Kocham dobrego Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci sześcioletnich według podręcznika nr AZ-03-04/3-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2007

PM0 2008: WDS – S. Łabendowicz (red.), „Jezus mnie kocha". Poradnik metodyczny nr AZ-03-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2008

PM0 2010: WAW – A. Tuleja, A. Podgórska (red.), „Bóg jest blisko". Podręcznik metodyczny do klasy zero zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Warszawa 2010

PM0 2011: WAM – I. Czarnecka, T. Czarnecka, W. Kubik, G. Łuszczak, „Jesteśmy dziećmi Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla klasy zero według podręcznika nr AZ-03-01/10-KR-1/11, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011

PM3 2011: WAM – D. Czarnecka, T. Czarnecka, W. Kubik, „Nasza Boża rodzina". Podręcznik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-01-01/10-KR-1/11, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011

PM3i4 2005: ERRATA – M. Wiadrowska-Gliszczyńska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci trzyletnich i czteroletnich według podręcznika nr AZ-01-05/2-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005

PM4 2004: WAM – T. Biłyk, T. Czarnecka, W. Kubik, „Cieszymy się Bogiem". Podręcznik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich (zeszyty od 0 do 5) według podręcznika nr AZ-01-03/1-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2004

PM4 2005: JEDNOŚĆ – E. Osewska, J. Stala (red.), „Bóg kocha dzieci". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich według programu nauczania AZ-0-04/3, Kielce 2005

PM4 2005: WDS – S. Łabendowicz (red.), „Z Jezusem". Poradnik metodyczny nr AZ-01-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla grupy czterolatków, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2005

PM4 2007: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Cieszymy się Bogiem". Przewod-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2008

PM4 2008: Gaudium – R. Lis (red.), „Bóg dał nam Jezusa". Podręcznik metodyczny dla dzieci czteroletnich nr AZ-01-03/1-1, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Lublin 2008

PM4 2011: WAM – D. Czarnecka, T. Czarnecka, W. Kubik, G. Łuszczak, „Bóg kocha dzieci". Podręcznik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-02-01/10-KR-1/11, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011

PM5 2004: WAM – T. Biłyk, D. Czarnecka, T. Czarnecka, A. Duka, W. Kubik, „Kochamy Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich (zeszyty od 0 do 5) według podręcznika nr AZ-02-03/1-0, zgodnego z programem nr AZ-0-03/1, Kraków 2004

PM5 2005: JEDNOŚĆ – E. Osewska, J. Stala (red.), „Jestem dzieckiem Bożym". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich według podręcznika nr AZ-02-04/3-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2005

PM5 2006: ERRATA – D. Włoczewska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich według podręcznika nr AZ-02-05/2-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2006

PM5 2006: WDS – S. Łabendowicz (red.), „Z Jezusem do Boga Ojca". Poradnik metodyczny nr AZ-02-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2006

PM5 2007: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Kochamy Boga". Przewodnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2007

PM5 2011: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet (red.), „Jesteśmy dziećmi Bożymi". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich według podręcznika nr AZ-0-01/10, Poznań 2011

PM5 2011: PIW – A. Krasiński (red.), „Jesteśmy rodziną Boga". Podręcznik nr PL-03-01/10-PL-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie diecezji płockiej z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla grupy pięciolatków, zgodny jest z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Płock 2011

PNR 2001 – Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Program nauczania religii" (20.09.2001)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

PNR 2010 – Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach" (9.06.2010)

PNRP 2003: AVE – S. Łabendowicz, S. Kościuk, E. Bieniek, „Jezus mnie kocha". Program nauczania religii dla przedszkola, nr programu AZ-0-03/2, (10.03.2003)

PNRP 2003: PIW – J. Kraszewski, R. Czekalski, L. Wanarska, E. Zielińska, „Pan Jezus mnie kocha". Program do nauczania religii dla klasy zerowej, nr programu AZ-0w-03/3, (10.03.2003)

PNRP 2003: WAM – W. Kubik, T. Biłyk, T. Czarnecka, „Radość dzieci Bożych". Program nauczania religii rzymskokatolickiej, nr programu AZ-0-03/1, (10.03.2003)

PNRP 2003: WAM – W. Kubik, T. Biłyk, T. Czarnecka, „Radość dzieci Bożych". Program nauczania religii dla przedszkola, nr programu AZ-0-03/1, (10.03.2003)

PNRP 2004: JEDNOŚĆ – T. Śmiech, „W radości dzieci Bożych". Program nauczania religii dla przedszkola, nr programu AZ-0-04/3, (26.03.2004)

PNRP 2004: KśW – D. Jackowiak, J. Szpet, „Jesteśmy dziećmi Pana Boga". Program kształcenia religijnego dzieci w wieku 3-6 lat, nr programu AZ-0-04/4, (26.03.2004)

PNRP 2005: ERRATA – M. Wiadrowska-Gliszczyńska, D. Włoczewska, „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla przedszkola, nr programu AZ-0-05/2, (16.06.2005)

PNRP 2010: WAM – Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Kochamy dobrego Boga". Program nauczania religii dzieci w wieku przedszkolnym, nr programu AZ-0-01/10, (9.06.2010)

PPD0 2008: WDS – S. Łabendowicz (red.), Przewodnik programowo-dydaktyczny nauczania religii do klasy 0, materiały edukacyjne do programu nr AZ-0-03/2 i podręcznika nr AZ-03-03/2-0 „Jezus mnie kocha", Radom 2008

PPK 2001 – Konferencja Episkopatu Polski, „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce" (20.06.2001)

PPK 2010 – Konferencja Episkopatu Polski, „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce" (8.03.2010)

PPKP 2001 – Konferencja Episkopatu Polski, „Podstawa programowa katechezy w przedszkolu" (20.06.2001)

PPKP 2010 – Konferencja Episkopatu Polski, „Podstawa programowa nauczania religii w przedszkolu" (8.03.2010)

PPWP 2008 – Ministerstwo Edukacji Narodowej, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół

PWP bł. EB 2008 – M.L. Opiela, M. Kaput, E. Piekarz [i.in.], Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, nr programu PN-5002-19/08, Dębica 2008

WAM – Wydawnictwo WAM, Księża Jezuici, Kraków

WAW – Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej

WDS – Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu

WwP – „Wychowanie w Przedszkolu", Warszawa 1948 –

Wych. na co dzień – „Wychowanie na co dzień", Toruń 1993 –

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Wstęp

Edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym – po powrocie lekcji religii do szkół i przedszkoli publicznych (1 września 1990 roku) – zgodnie z zaleceniem *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*[1] wpisuje się, w działania dydaktyczno-wychowawcze współczesnego przedszkola. Stanowi ona fundament religijnego wychowania, określanego jako inicjacja w życie wiarą zaszczepioną na chrzcie świętym[2]. Jej realizacja dokonuje się w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i parafialnym[3]. W edukacji religijnej przedszkolaka szczególne znaczenie ma współpraca katechety z rodziną. Dzięki rodzinie i relacjom z najbliższymi (rodzicami, dziadkami, opiekunami) kształtują się w dziecku podstawy zaufania do siebie i innych osób. Kontakty dziecka z najbliższym środowiskiem sprzyjają budowaniu jego wewnętrznego świata wartości i nabywaniu wzorców osobowych[4]. Poprzez identyfikację i naśladowanie najbliższych osób z otoczenia przedszkolak kształtuje w sobie pierwsze postawy moralne oraz przyswaja sobie normy i zasady postępowania[5]. Skuteczność edukacji religijnej przedszkolaka jest w dużym stopniu zależna od współpracy wszystkich środowisk wychowawczych, czyli rodziny, przedszkola, Kościoła[6].

Dyrektorium ogólne o katechizacji podkreśla konieczność podejmowania przez katechetów działań, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi dziecka[7]. Dlatego edukację religijną w przedszkolu należy powiązać z wychowaniem ogólnym[8], korelując działania dydaktyczno-wychowawcze, podejmowane przez katechetów z procesem humanizacji i wielorakiego rozwoju dziecka[9]. W tej właśnie edukacji szczególne miejsce zajmuje rozwój osobowości dziecka

---

[1] PDK 87.

[2] DOK 178.

[3] PPK 2010, s. 10.

[4] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002, s. 202-203.

[5] Tamże, s. 167-168.

[6] DOK 178.

[7] Tamże.

[8] E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 293.

[9] Tamże, s. 294.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

i kształtowanie postaw religijnych. Za ważne uznaje się również odwoływanie do naturalnych doświadczeń dziecka takich, jak: poczucie miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, zaufania oraz nawiązywania przyjaznych relacji z innymi osobami[10]. Nagromadzone przez dziecko doświadczenia spełniają ważną rolę w nawiązywaniu osobowej relacji z Bogiem, w kształtowaniu postawy zaufania wobec Boga, w formacji postaw społecznych i moralnych, opartych na wierze i odkrywania religijnych motywów działania[11].

Edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym wynika z uwarunkowań rozwojowych wychowanka. Zgodnie z zasadą wierności Bogu i wierności człowiekowi[12] w tej edukacji ma miejsce korelacja aspektów teologicznych i antropologicznych. Następuje też łączenie wychowania ludzkiego z wychowaniem chrześcijańskim[13]. Katechetycy zajmujący się katechezą dziecka w przedszkolu tacy, jak: np. Zbigniew Marek[14], Władysław Kubik[15], Jan Szpet[16], postulują, aby poważnie potraktować zarówno zadania stojące przed katechezą przedszkolną[17], jak i adresata katechezy – dziecko w wieku przedszkolnym. Oznacza to, że w wychowaniu do wiary należy uwzględniać indywidualne uwarunkowania i możliwości rozwojowe wychowanka oraz jego sposób myślenia, rozumowania i działania, a także poziom jego gotowości na przyjmowanie prawd religijnych[18]. Istnieje więc potrze-

[10] Tamże, s. 300-301.

[11] Z. Marek, Katecheza przedszkolna, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004 s. 205.

[12] DOK 149.

[13] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 9-10.

[14] Zob. np. Z. Marek, Katecheza dzieci, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 274-276; O kształtowaniu obrazu Boga, HW 1991 z. 7, s. 32-38; tenże, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990, Kraków 1994; tenże, Wychowanie religijne małego dziecka, HW 1993 z. 15, s. 59-65.

[15] Zob. np. W. Kubik, (red.), Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, Warszawa 1983; tenże, Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, Warszawa 1984; tenże, Zarys dydaktyki katechetycznej, Kraków 1990.

[16] Zob. np. J. Szpet, Znaczenie wychowania do modlitwy, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 41-56; tenże, Rozwój pojęć religijnych u pięcioletniego dziecka, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 29-40; tenże, Ważniejsze akcenty w polskiej katechezie XX wieku, Kat 44 (2000) nr 2, s. 6-11.

[17] DOK 85-86; PDK 24-30.

[18] Zob. np. E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, AK 2004 z. 1, s. 4-24; W. Kubik, Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, s. 8-10; J. Szpet, Rozwój pojęć religijnych u pięcioletniego dziecka, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 29-40.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ba korzystania z osiągnięć psychologii rozwojowej i psychologii religii[19], a także z nauk pedagogicznych[20]. Przedmiotem katechezy w przedszkolu trzeba bowiem uczynić treści i pojęcia religijne, które dziecko jest w stanie przyjąć odpowiednio do swoich możliwości percepcyjnych[21]. Zaleca się też wykorzystanie metod i pomocy dydaktycznych wypracowanych w dydaktyce ogólnej[22]. Podstawowe dokumenty katechetyczne zwracają uwagę na znaczenie różnych metod w przekazie wiary. Postulują, aby katecheci w edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym stosowali aktualne sposoby pracy wymagane w pedagogice.

Zawsze jednak muszą oni uwzględniać Ewangelię i naukę Kościoła[23] oraz dostosować metody nauczania i wychowania do wieku i indywidualnych uwarunkowań osób katechizowanych[24]. Tylko wtedy w katechezie adresowanej do dziecka w wieku przedszkolnym będą zrealizowane cele ukierunkowane na jego wszechstronny rozwój[25]. Wymagania te znajdują zastosowanie w programach katechezy dzieci przedszkolnych, opracowanych m. in. przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski[26], Stanisława Łabendowicza, Sabinę Kościuk i Elżbietę Bieniek[27], Ryszarda Czekalskiego, Andrzeja Krasińskiego i Ernestę Zielińską[28], Władysława Kubika, Teresę Biłyk i Teresę Czarnecką[29], Tadeusza Śmiecha[30], Jana Szpeta i Danutę Jackowiak[31], Marię Wiadrowską-Gliszczyńską i Danutę Włoczewską[32]. Autorzy korzystając z osiągnięć psychologii rozwojowej[33], akcentują naturalną ciekawość dziecka, jego aktywność i formę uczenia się poprzez zabawę[34]. Uwzględniają również możliwości psychofizyczne

[19] W. Kubik, Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, s. 8.

[20] Tenże, Zarys dydaktyki katechetycznej, s. 98-99.

[21] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 9-10.

[22] W. Kubik, Podstawowe problemy katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym, w: Jezus Chrystus z nami, t. 2, s. 9; tenże, Zarys dydaktyki katechetycznej, s. 99.

[23] DOK 148; CT 51; DCG 772.

[24] CT 51; PDK 46.

[25] Rodzi to wyzwania wobec autorów programów i podręczników do katechezy dzieci przedszkolnych, które dotyczą poszukiwania nowych metod, wpływających na wszechstronny rozwój wychowanka, w tym także religijny. Zob. R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 317-318.

[26] PNRP 2010: WAM.

[27] PNRP 2003: AVE.

[28] PNRP 2003: PIW.

[29] PNRP 2003: WAM.

[30] PNRP 2004: JEDNOŚĆ.

[31] PNRP 2004: KśW.

[32] PNRP 2005: ERRATA.

[33] PNRP 2004: KśW, s. 7.

[34] PNRP 2003: WAM, s. 20.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dziecka[35] i zalecają stosowanie zróżnicowanych metod oraz pomocy dydaktycznych[36]. Oprócz wyżej wymienionych katechetyków, zagadnieniami dotyczącymi katechezy dziecka przedszkolnego zajmuje się także: Jerzy Bagrowicz[37], Radosław Chałupniak [38], Elżbieta Osewska[39], Anna Zellma[40]. W opracowaniach polskich katechetyków brakuje studium, które ukazywałoby edukację religijną dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych. Sporadycznie zagadnienia te są podejmowane w artykułach[41] i w materiałach katechetycznych[42]. Jednakże brakuje publikacji na temat edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym, która nawiązywałaby do rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, wypracowanych w wybranych koncepcjach pedagogicznych.

Mając powyższe na uwadze, w niniejszej pracy podjęta zostanie próba zaprezentowania, na podstawie literatury przedmiotu, edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście pedagogiki Marii Montessori (1870-1952), bł. Edmunda Bojanowskiego (1814-1871), pedagogiki waldorfskiej i pedagogiki egzystencjalnej. Wybór tych koncepcji podyktowany był ich powszechnym zastosowaniem nie tylko w placówkach przedszkolnych działających zgodnie z założeniami pedagogicznymi wypracowanymi w tych koncepcjach, ale również w przedszkolach ogólnodostępnych: publicznych i niepublicznych. Zwracając uwagę na możliwości i ograniczenie związane z zastosowaniem w edukacji religijnej dziecka rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych zaproponowanych przez twórców wspomnianych koncepcji, dokona się ich oceny. Kryterium tej oceny będzie zasada wierności Bogu i człowiekowi. W związku z tym główny

[35] PNRP 2005: ERRATA, s. 5; PNRP 2004: JEDNOŚĆ, s. 3.

[36] PNRP 2003: AVE, s. 27; PNRP 2010: WAM, s. 18-19.

[37] J. Bagrowicz, Katecheza przedszkolna w Polsce, AK 1978 z. 3, s. 119-132.

[38] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 317-350.

[39] Zob. np. E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci…, s. 293-315; taż, Pierwsze rozmowy o Bogu, Kat 44 (2000) nr 7-8, s. 32-37; taż, Wychowanie modlitewne dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 249-274; taż, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 351-374.

[40] A. Zellma, Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 141-160.

[41] Na przykład Anna Zellma pisze na temat zastosowania wybranych elementów dydaktyczno-wychowawczych systemu edukacyjnego Marii Montessori na etapie wczesnoszkolnej edukacji religijnej. Zob. Taż, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej, Kat 47 (2003) nr 5, s. 3-11.

[42] Takie propozycje można znaleźć m.in. w katechezach dla dzieci sześcioletnich autorstwa s. Teresy Biłyk i Barbary Surmy. Autorki nawiązują do zasad pedagogiki Marii Montessori. Zob. PM0 2003: WAM, z. 0, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

problem pracy zawiera się w pytaniu: na czym polega edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych? Jego rozwiązanie wymaga najpierw przedstawienia i przeanalizowania ogólnej edukacji przedszkolnej zarówno w ujęciu historycznym, jak i we współczesnych realiach społeczno-kulturowych. Dopiero w tym kontekście można ukazać edukację religijną dziecka w przedszkolu, uwzględniając przy tym wybrane, wyżej wymienione, koncepcje pedagogiczne. Propozycje wypracowane w pedagogice M. Montessori, bł. E. Bojanowskiego, waldorfskiej i egzystencjalnej będą przedmiotem krytycznej analizy. Zwróci się tu uwagę na możliwości skorzystania podczas katechezy z propozycji metodyczno – dydaktycznych zaproponowanych w analizowanych koncepcjach pedagogicznych. Do kręgu zagadnień szczegółowych, stanowiących problematykę pracy, należy także ukazanie rozwoju dziecka w aspekcie wielowymiarowym, z uwzględnieniem jego norm i niektórych zaburzeń, z którymi katecheta może spotkać się podczas zajęć katechetycznych. Problematyka pracy obejmuje także przedstawienie i scharakteryzowanie najważniejszych elementów edukacji religijnej dziecka w przedszkolu. Do nich zalicza się: wychowanie do wiary, kształtowanie prawidłowego obrazu Boga, formowanie postaw modlitewnych, liturgicznych, społecznych i moralnych oraz formowanie sumienia. Aby katecheza przedszkolaka mogła być skuteczna wymaga zastosowania różnorodnych form, metod i środków dydaktycznych. Dlatego w dysertacji zostaną one przedstawione poprzez odwołanie się do psychologii i dydaktyki ogólnej. Ponadto zostanie ukazana rola katechety w procesie edukacji religijnej dziecka przedszkolnego. Ta kwestia należy też do zagadnień, których nie można pominąć. Dlatego zostaną naświetlone zadania edukacyjne i katechetyczne nauczyciela religii. Należy do nich między innymi, organizowanie warsztatu pracy oraz podejmowanie współpracy z rodziną, przedszkolem i parafią.

Temat dysertacji *Edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych* domaga się dookreślenia niektórych terminów. Pojęcie „edukacja przedszkolna"[43] obejmuje elementy „kształcenia", „wychowania", „nauczania", „zabawy" i „rozwijania". Określa ona zróżnicowane działania, podejmowane z dziećmi w wieku przedszkolnym. Nie ograniczają się one tylko do wychowania przedszkolnego, ale również obejmują nauczanie wzbogacone o elementy zabawy[44]. Z kolei sformułowanie „edukacja religijna", użyte w tytule pracy, oznacza ogół czynności związanych z inicjacją dziecka w życie wiarą, czyli nauczanie, wychowanie, wtajemniczanie chrześcijańskie. Realizacja tych zadań do-

[43] Znaczenie tego terminu zostanie szerzej omówione w rozdziale I, w punkcie 1.2.

[44] D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 221-238.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

konuje się przy pomocy różnych form, metod, technik i środków dydaktycznych. Podczas katechezy w przedszkolu ma miejsce nie tylko przyswajanie określonej wiedzy religijnej, czyli zdobywanie przez dziecko intelektualnych podstaw wiary, ale również kształtowanie postaw i wprowadzanie do wspólnoty Kościoła. Zawsze jednak punktem wyjścia w edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym jest doświadczenie, które nabywa ono poprzez kontakt z otoczeniem. Wiedza religijna na etapie rozwoju dziecka odgrywa drugoplanową rolę. Staje się jedynie dopełnieniem tych treści, które ono samo odkryje podczas poznawania świata[45].

Określenie „w wieku przedszkolnym" oznacza, że przedmiotem podjętych analiz będzie dziecko w przedziale wiekowym od trzech do siedmiu lat, czyli od rozpoczęcia edukacji w przedszkolu do momentu pójścia do szkoły. Granice chronologiczne rozwoju są płynne. Literatura przedmiotu wyznacza ramy czasowe dla wieku przedszkolnego: między trzecim a siódmym rokiem życia dziecka[46] lub między czwartym a szóstym rokiem życia dziecka[47]. Uzależnia je od cech charakterystycznych wspólnych dla dzieci w tym okresie rozwoju. Płynność granicy okresów rozwojowych widoczna jest także w dokumentach katechetycznych. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* z 2001 roku przyjmuje przedział wiekowy dziecka przedszkolnego między czwartym a szóstym rokiem życia[48]. Natomiast *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* z 2010 roku określa przedział wiekowy od trzeciego do szóstego roku życia[49]. Warunkowane jest to zmianami wprowadzonymi w ogólnodostępnej edukacji dziecka. Dla potrzeb pracy przyjmuje się przedział wiekowy od trzeciego do siódmego roku życia, a więc do momentu pójścia dziecka do szkoły. Obecnie bowiem edukacja przedszkolna obejmuje dzieci w takim wieku. Stopniowo jednak granica wiekowa ulegnie zmianie. Od roku 2014 obowiązkiem szkolnym objęte zostaną dzieci od szóstego roku życia. Tym samym obniży się górna granica wieku dziecka objętego edukacją przedszkolną.

Termin „edukacja religijna dziecka w wieku przedszkolnym" wskazuje na przedszkole. Należy zaznaczyć, że chociaż realizacja założeń programowych nauczania religii odbywa się w przedszkolu to jednak w analizach podjętych w ni-

[45] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 151-164.

[46] M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979[9], s. 416.

[47] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo, w: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 83; S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, Lublin 2009, s. 35.

[48] PPKP 2001, s. 13.

[49] PPKP 2010, s. 15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

niejszej dysertacji wielokrotnie zwraca się uwagę na fakt, że miejscem edukacji religijnej przedszkolaka powinna być również rodzina oraz parafia. Skuteczność wychowania religijnego zależy bowiem od podjętej współpracy wszystkich, wymienionych środowisk wychowawczych.

W celu ukazania sposobów skutecznej, dostosowanej do mentalności dzieci i zgodnej z nowymi tendencjami w edukacji, katechizacji dziecka przedszkolnego, zostaną poddane analizie wybrane koncepcje pedagogiczne, a mianowicie: koncepcja pedagogiczna M. Montessori, R. Steinera (1861-1925), bł. E. Bojanowskiego i koncepcja pedagogiki egzystencjalnej. Ukaże się przy tym nowatorskie rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze stosowane w wyżej wymienionych koncepcjach pedagogicznych. Krytyczna analiza myśli pedagogicznej M. Montessori, R. Steinera, E. Bojanowskiego i pedagogiki egzystencjalnej pozwoli wybrać te elementy, które nie są sprzeczne z Ewangelią i z nauką Kościoła. Ich zastosowanie w katechezie przedszkolnej uczyni ją bardziej skuteczną i atrakcyjną. Autorzy wymienionych koncepcji pedagogicznych preferują podmiotowe traktowanie wychowanka, który odgrywa główną rolę w procesie edukacji. Nauczyciel tworzy jedynie odpowiednie warunki potrzebne dla rozwoju wychowanka[50], kierując się jego możliwościami i zainteresowaniami[51]. Wychowanek z kolei uczy się poprzez twórcze działanie[52] i swobodny wybór metod, czasu i treści, budzących jego zainteresowanie[53]. W ten sposób wychowanek opanowuje stopniowo sztukę samodzielnego kierowania procesem uczenia się i własnego rozwoju oraz przyjmowania odpowiedzialności za swoje wybory[54].

Podmiotowe podejście do wychowanka koresponduje ze wskazaniami zawartymi w dokumentach katechetycznych Kościoła katolickiego, a zwłaszcza w *Ogólnej instrukcji katechetycznej „Directorium catechisticum generale"* (z 11 kwietnia 1971 r.)[55], w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* (z 15 sierpnia 1997 r.)[56], w *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce* (z 20 czerwca 2001 r.)[57], w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* (z 20 czerwca 2001 r.)[58], w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolic-*

[50] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 197.

[51] Tamże, s. 251.

[52] Tamże, s. 122.

[53] Tamże, s. 105.

[54] Tamże; M. Kwaśniewska, Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 98.

[55] DCG 772.

[56] DOK 148.

[57] PDK 66.

[58] PPKP 2001, s. 13-14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kiego w Polsce (z 8 marca 2010 r.)[59]. W dokumentach tych, zwrócono uwagę na: 1) aktywny udział dziecka w procesie edukacji[60]; 2) dostosowanie celów i treści nauczania do poziomu rozwoju poznawczego wychowanka[61]; 3) stosowanie zróżnicowanych metod nauczania[62]; 4) odwoływanie się na katechezie do doświadczeń dziecka[63]. Dlatego wyżej wymienione dokumenty Kościoła dotyczące katechezy staną się podstawowym źródłem pracy przy opracowywaniu wybranego tematu. Wykorzysta się również inne dokumenty Kościoła[64], a zwłaszcza *Adhortację apostolską „Catechesi tradendae" o katechizacji w naszych czasach* (z 16 października 1979 r.)[65] oraz akty prawne – państwowe i kościelne, regulujące kwestie dotyczące nauczania religii w przedszkolu[66]. Przeanalizowane zostaną także treści zapisane w podstawach programowych katechezy[67] i wybrane, wyżej wymienione, programy nauczania religii dla dzieci w wieku przedszkolnym o zasięgu ogólnopolskim oraz wybrane podręczniki metodyczne do nauczania religii[68] i podręczniki dla dzieci[69]. Zatwierdzone zostały przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w roku szkolnym 2011/2012[70]. Dobór tych materiałów został podyktowany przede wszystkim ich ogólnopolskim zasięgiem.

---

[59] PPKP 2010, s. 20.

[60] Tamże; PPKP 2001, s. 13-14.

[61] CT 51; DOK 148; PDK 46.

[62] DOK 148; CT 51; DCG 772.

[63] PDK 66; PPKP 2001, s. 14; PPKP 2010, s. 16.

[64] Zob. np. KDK 16; KL 14; RM 33; DMD; FC 60; KKK 5; DWCH 3.

[65] Zob. np. CT 5, 19, 21, 30.

[66] Zob. np. Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, DzURP 1989 nr 29, poz. 154, art. 19; Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, DzURP 1991 nr 95, poz. 425; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, DzUrzMEN 1992 nr 36, poz. 155; Porozumienie między Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli religii, DzUrzMEN 2000 nr 4, poz. 20; Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży, uchwalony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w dniu 20 września 2001 roku, [online] [dostęp: 22 sierpnia 2009], Dostępny w Internecie <http://www.katecheza.episkopat.pl/bpk/regulamin.htm>, s. 1 z 1.

[67] PPKP 2001; PPKP 2010.

[68] Zob. np. PM0 2002: AVE; PM0 2003: PIW; PM0 2003: WAM; PM0 2004: KśW; PM0 2005: ERRATA; PM0 2005: JEDNOŚĆ; PM0 2006: Gaudium; PM0 2008: WDS; PM3i4 2005: ERRATA; PM4 2005: JEDNOŚĆ; PM5 2005: JEDNOŚĆ.

[69] Zob. np. PDz5 2006: ERRATA; PDz5 2004: WAM; PDz4 2008: KśW; PDz4 2004: WAM; PDz3 2011: WAM; PDz0 2010: KśW.

[70] Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Programy i podręczniki do nauczania religii w roku szkolnym 2011/2012, [online] [dostęp 04 października 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.katecheta.pl/nr/bank_informacji/programy_i_podreczniki_do6.htmlp>, s. 1 z 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

W tym miejscu należy zauważyć, że analizie poddano również literaturę przedmiotu z zakresu teologii[71] i katechetyki[72], pedagogiki przedszkolnej[73], psychologii rozwojowej[74] i psychologii religii[75] oraz publikacje na temat koncepcji pedagogicznych M. Montessori[76], bł. E. Bojanowskiego[77], waldorfskiej[78] i egzystencjalnej[79]. Pozwoliło to na wydobycie i opisanie treści, które dotyczą edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych.

[71] Zob. np. D. Forstner, Świat symboliki chrześcijańskiej, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990, s. 58-59; J. Misiurek, Historia i teologia polskiej duchowości katolickiej, t. 2, (w. XVIII-XIX), Lublin 1998, s. 218-223; W. Przygoda, Posługa charytatywna Kościoła, w: Teologia pastoralna, t. 2, red. R. Kamiński, Lublin 2002, s. 443-505.

[72] Zob. np. M. Leist, Nie ma wiary bez doświadczenia. Uwagi o religijnym wychowaniu dziecka, tłum. I. Gano, Warszawa 1986; S. Kulpaczyński, Modlitwa w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Syra, Opole 2004, s. 285-289; J. Kostorz, Perspektywy katechezy w nowym tysiącleciu chrześcijaństwa, w: Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 209-225.

[73] Zob. np. D. Waloszek, Edukacja przedszkolna, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 952-962; taż, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków 2006; A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2011; J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011.

[74] Zob. np. A.I. Brzezińska, (red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk 2005; M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo, s. 83-129; M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1967; E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, t. 1, Warszawa 1985.

[75] Zob. np. P. Socha, Psychologia religii, Kraków 1984; Z. Chlewiński, (red.), Psychologia religii, Lublin 1982; Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1, Dziecko, Lublin 2005.

[76] Zob. np. U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu, Kielce 2003; R. Kucha, Pedagogika Marii Montessori, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 324-334; M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 173-180.

[77] Zob. np. M.L. Opiela, Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, Dębica 2010, s. 73-80; J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka" 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 203-228; J. Olko, M. Szewczyk, Błogosławiony Edmund Bojanowski: Wychowawca i przewodnik duchowy ludzi świeckich, „Społeczeństwo i Rodzina" 25 (2010) nr 4, s. 126-132.

[78] Zob. np. F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich, tłum. M. Głażewski, Gdynia 1994; B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, s. 293-306.

[79] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, w: Leksykon pedagogiki religii…, s. 522-531; J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, s. 248-260.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Podjęty temat i omawiana problematyka zadecydowały o wyborze metody stosowanej w opracowaniu problematyki niniejszej pracy. Analizie zostanie poddana literatura przedmiotu i pomocnicza. Dokonując syntezy zebranego materiału, zwróci się uwagę na najważniejsze problemy. Z kolei, porównując różne propozycje rozwiązań dydaktyczno-metodycznych w wybranych koncepcjach pedagogicznych dokona się krytycznej oceny tych koncepcji w odniesieniu do katechezy przedszkolnej.

Praca składa się z pięciu rozdziałów, przy czym pierwszy jest najbardziej obszerny, ponieważ stanowi podstawę dalszych analiz. Do treści w nim opisanych będą nawiązywały analizy podjęte w kolejnych częściach. Dzięki takim odwołaniom uniknie się powtórzeń zagadnień, które zostały wypracowane w ramach konkretnych koncepcji pedagogicznych, a odnoszą się do wielu, różnych kwestii (np. do treści, form, metod, środków dydaktycznych, współpracy ze środowiskiem wychowawczym). Z uwagi na to, że ukazanie edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym domaga się powiązania jej z wychowaniem przedszkolnym, które rozwijało się także w perspektywie historycznej, dlatego w pierwszym rozdziale ukaże się historię wychowania przedszkolnego, uwzględniając zarówno poglądy pedagogiczne starożytnych filozofów greckich i rzymskich, jak również myślicieli epoki odrodzenia i oświecenia, aż do czasów współczesnych. W zarysie przedstawi się rozwój instytucji przedszkolnych – od pierwszych placówek aż po obecne formy wychowania przedszkolnego. Określi się istotę edukacji przedszkolnej oraz wyjaśni podstawowe znaczenie terminu „edukacja przedszkolna" ze wskazaniem na jej cele i zadania. Na tym tle ukaże się społeczno – kulturowe uwarunkowania edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym oraz jej organizację w placówkach przedszkolnych. Ponadto wskazane zostaną cele i zadania katechezy przedszkolnej. Również w rozdziale pierwszym opisze się wybrane koncepcje pedagogiczne, które wpisują się w nurt tzw. nowego wychowania takie, jak: koncepcja pedagogiczna M. Montessori, pedagogika waldorfska, pedagogika bł. E. Bojanowskiego i pedagogika egzystencjalna. Ich prezentacja posłuży do poszukiwania lepszych i skuteczniejszych rozwiązań organizacyjnych oraz metodycznych w katechezie dziecka w wieku przedszkolnym.

Na proces edukacji religijnej dziecka mają wpływ jego uwarunkowania rozwojowe, sposób myślenia i działania. Wiek przedszkolny jest specyficznym okresem w życiu dziecka. Wymaga on rzetelnego poznania ze strony katechetów. Dlatego w rozdziale drugim scharakteryzuje się wielowymiarowy rozwój dziecka w okresie przedszkolnym. Ukaże się rozwój fizyczny i motoryczny oraz emocjonalny i społeczny, a także moralny i religijny wychowanka. Ponadto opisze się specyfikę takich procesów, jak: myślenie, rozumowanie, zapamiętywanie, spostrzeganie, komunikowanie i koncentracja uwagi. Z tej racji, że zabawa stanowi dla dziec-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ka w wieku przedszkolnym podstawową formę jego aktywności i zdobywania wiedzy o otaczającym świecie, a przez to, staje się wyznacznikiem jego rozwoju oraz miejscem zdobywania doświadczeń społecznych i religijnych, w rozdziale drugim scharakteryzuje się również zabawę i jej znaczenie w katechezie. Również twórczość plastyczna i werbalna dziecka należy do podstawowych form jego aktywności. Wynika ona z potrzeb psychicznych oraz pozwala wyrażać uczucia i przeżycia, także religijne. Dlatego w kolejnej części rozdziału drugiego opisze się te zagadnienia, ukazując przejawy twórczości dziecka oraz jej znaczenie dla rozwoju emocjonalnego, psychicznego i religijnego. W tym kontekście dokona się charakterystyki zaburzeń somatycznych, emocjonalnych i wynikających z uszkodzenia centralnego układu nerwowego. W edukacji religijnej w przedszkolu mogą bowiem uczestniczyć dzieci z takimi zaburzeniami.

Dokumenty Kościoła katolickiego zobowiązują katechetów do zachowania integralności w przekazywaniu treści religijnych. Oznacza to, że w toku edukacji przedszkolnej treści religijne powinny stanowić pewną fundamentalną całość oraz korelować naukę objawioną z doświadczeniem dziecka i jego religijność ze środowiskiem, w którym żyje. Stąd w rozdziale trzecim zostanie podjęta tematyka dotycząca treści programowych edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym.

W rozdziale czwartym opisze się zagadnienia metodyczne, wprost związane z katechezą w przedszkolu. Odwoływanie się do ogólnej dydaktyki, a także do wybranych koncepcji pedagogicznych pozwoli na wybór niektórych metod, form i pomocy dydaktycznych oraz na ukazanie ich znaczenia w edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym. Przestawione zostaną najczęściej stosowane formy i metody pracy z wychowankiem wraz z wyraźnym ukazaniem potrzeby osobistej refleksji katechety w zakresie doboru rozwiązań metodycznych.

Analizy zawarte w rozdziale piątym dotyczyć będą roli nauczyciela religii oraz jego działalności katechetycznej w przedszkolu. Uwzględni się tu zadania katechety jako nauczyciela i wychowawcy, które ujawniają się w podejmowanym przez niego dialogu z dziećmi i ich rodzicami oraz z gronem pedagogicznym przedszkola. Pamiętając o tym, że z posługą katechety wiążą się stawiane mu wymagania, zarówno ze strony władz oświatowych, jak i kościelnych, zwróci się uwagę na potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego katechety i na pogłębioną formację duchową oraz na korelacji wychowania religijnego z wychowaniem przedszkolnym.

W podjętych analizach będzie miało miejsce odwoływanie się do wybranych, szczegółowo opisanych w rozdziale pierwszym, koncepcji pedagogicznych. Zwróci się uwagę na propozycje dydaktyczno-wychowawcze, które poddane krytycznej refleksji mogą być asymilowane na gruncie katechezy przedszkolnej i wykorzystywane dla dobra wychowanków oraz bardziej skutecznej edukacji religijnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Rozdział I

Pedagogiczny kontekst edukacji religijnej w placówkach wychowania przedszkolnego

Ukazanie edukacji religijnej dziecka przedszkolnego w odniesieniu do wybranych koncepcji pedagogicznych wymaga przedstawienia jej w perspektywie historycznego rozwoju ogólnej edukacji przedszkolnej oraz powiązania ze współczesną rzeczywistością edukacyjną, realizowaną w instytucjach przedszkolnych. Stąd pierwszy rozdział będzie próbą przedstawienia zarysu rozwoju wychowania przedszkolnego. Sięgającą do jego początków, ukaże się znaczenie wczesnej edukacji w zmieniających się uwarunkowaniach społecznych i kulturowych. Ponadto podejmie się próbę zaprezentowania wybranych koncepcji pedagogicznych i ich nowatorskich metod edukacyjnych, które mogą stać się bazą pomysłów wykorzystywanych podczas lekcji religii przez kreatywnych katechetów. Przedstawienie edukacji religijnej dziecka wymaga włączenia jej w całokształt wychowania przedszkolnego. Dlatego prezentowana będzie jej organizacja w miejscu, jakim jest przedszkole. Dokona się przy tym odwołania do regulacji prawnych wypracowanych między władzą państwową a kościelną w Polsce. Ukazany zostanie także kontekst społeczny i kulturowy towarzyszący edukacji religijnej w przedszkolu. Ponadto przedstawione będą zadania i cele, jakie edukacja religijna powinna dzisiaj podejmować w warunkach przedszkolnych.

1. Główne założenia edukacji przedszkolnej

Wychowaniem małego dziecka, którego celem było przygotowanie do pełnienia różnych ról w życiu społecznym, zajmowano się od bardzo dawna. Przez wiele stuleci poglądy na wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym ulegały licznym przeobrażeniom, aż do powstania pierwszych placówek przedszkolnych, które w sposób usyste-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

matyzowany i zaplanowany zaczęły zajmować się edukacją przedszkolaka. Zmianom podlegały także cele i zadania stojące przed instytucjami przedszkolnymi. W ciągu wieków dojrzewało także myślenie o dziecku jako podmiocie wychowania, a wraz z nim doskonaliły się koncepcje wychowania przedszkolnego.

1.1. Początki instytucji przedszkolnych

Edukacja dziecka w wieku przedszkolnym ma długą historię[1]. W Atenach dziecko płci męskiej, gdy kończyło siedem lat wychodziło spod wpływu matki. Ponieważ w czasach starożytnych nie istniało przedszkole ani szkoła, małymi chłopcami, pochodzącymi z warstw uprzywilejowanych, zajmowali się starsi, którzy stawali się nauczycielami. Istota wychowania, określanego w języku greckim terminem „paideia", polegała nie tyle na nauczaniu, co na obecności starszego przy swoim podopiecznym i wspieraniu go w jego rozwoju. Z czasem potrzeba wychowania stała się większa, dlatego Grecy musieli stworzyć coś na kształt szkoły, gdzie odbywało się harmonijne wychowanie zbiorowe, adresowane do dzieci warstw uprzywilejowanych. Wychowanie to miało ukierunkowanie humanistyczne. Obejmowało ono sferę umysłową, moralną i fizyczną. Opiekunem był niewolnik (tzw. pedagog), który wypełniał zadania zbliżone dziś do zadań niani – opiekunki dziecięcej. Odprowadzał on dzieci na zajęcia, sprawował nad nimi opiekę, organizował zajęcia z gimnastyki i poprzez zabawę, gry, zawody, wyliczanki, czytanie dzieciom baśni opiekun wspierał dziecko w rozwoju. Prywatni natomiast nauczyciele, nazywani gramatystami i lutnistami, uczyli czytania, pisania, śpiewu, tańca oraz zaprawiania się w cnotach dobra, piękna, prawdy, woli. Wykształcenie takie mogły otrzymywać tylko dzieci zamożnych Ateńczyków, od 7 do około 14 roku życia, za odpowiednią opłatą. Chłopców biednych natomiast przyuczano do rzemiosła lub uczono ich jakichś umiejętności praktycznych. Wychowaniem dziewczynek zajmowały się z reguły matki, które stopniowo wprowadzały dzieci w tajniki prowadzenia domu, czynności porządkowych, gospodarczych oraz przysposabiały do roli żony i matki[2].

Pierwsze treści związane z wychowaniem przedszkolnym można zauważyć w poglądach filozofów starożytnych, zwłaszcza Platona, Arystotelesa, Plutarcha, Kwintyliana. Platon (427 p.n.e.- 347 p.n.e.) stał na stanowisku, że wszystkie dzieci wolnych obywateli mają być wychowywane od urodzenia przez instytucje pań-

[1] W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania przedszkolnego, Warszawa 1978, s. 9–13.

[2] Tamże, s. 14-16; S. Wołoszyn, Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze: powszechne i polskie, w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 234–235.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

stwowe[3]. Był autorem projektu państwowego wychowania dzieci najmłodszych, w którym zwracał uwagę na rozwój sił materialnych (ciało) i niematerialnych (ducha)[4]. Platon postulował, by organizatorem wychowania dzieci było państwo. Zwracał też uwagę na staranny dobór piastunek, opiekunek i wychowawczyń[5]. Zdaniem Platona wychowanie powinno odbywać się według ściśle określonego programu, opracowanego dla wszystkich[6]. Arystoteles (384 r. p.n.e. -322 r. p.n.e.) twierdził, że podstawą wychowania jest natura, przyzwyczajenie i rozum, które harmonijnie wiążą się ze sobą, dlatego wychowanie zmierza do kształtowania charakteru dziecka od najwcześniejszego etapu jego życia oraz uczenia czynności pożądanych indywidualnie i społecznie[7]. Zdaniem Arystotelesa piąty rok życia jest „złotym wiekiem równowagi"[8]. Właściwe wychowanie dotyczy okresu od siódmego roku życia, do tego momentu ma miejsce jedynie wychowanie wstępne, czyli przysposobienie do życia przez naśladownictwo (głównie w zabawie) czynności i zachowań osób dorosłych. W ten sposób dziecko zdobywa pierwsze, niezbędne do nauki w szkole, doświadczenie. Na tym etapie rozwoju istotne miejsce zajmują, według Arystotelesa, treści moralne oraz działania zmierzające do wspierania dziecka w rozwoju fizycznym. Zagadnienia te kontynuował Arystoteles w dziele pt. *Polityca*, opisując zasady wychowania rodzinnego oraz okresy rozwoju psychofizycznego dzieci[9]. Podobnie jak Platon, uważał on, że wychowanie powinno odbywać się w jednolitym dla wszystkich programie – w domu do szóstego roku życia, a w szkole od siódmego roku życia[10]. Arystoteles doceniał też w wychowaniu znaczenie zabawy (zwłaszcza twórczej), naśladowanie i realizację potrzeby ruchu[11]. Koncepcja Arystotelesa, pomimo podobieństw z koncepcją Platona, w kwestiach szczegółowych dotyczących wychowania różniła się. Platonowi zależało na całkowitym zerwaniu więzi z rodziną i oddaniu dziecka pod opiekę państwa. Z kolei Arystoteles uważał, że do siódmego roku życia dziecko powinno być pod opieką rodziny. On też po raz pierwszy określił

[3] Warto dodać, że pod koniec życia Platon zmienił w tej kwestii zdanie. Twierdził, że dzieci należy wychowywać od 3 roku życia, organizując dla nich, bez udziału rodziców, specjalne instytucje hartujące ciało i ducha. Zob. W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 17.

[4] Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza, kierunki reform oświatowych 1945-1995, Warszawa 1995, s. 21–22; por. Platon, Państwo, Warszawa 2010.

[5] Pisze o tym np. D. Waloszek, Wychowanie przedszkolne, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 428.

[6] Tamże.

[7] D. Waloszek, Wychowanie przedszkolne, s. 428.

[8] Tamże.

[9] Arystoteles, Polityka, Warszawa-Wrocław 2005.

[10] D. Waloszek, Wychowanie przedszkolne, s. 428.

[11] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

społeczny sens wychowania jako przygotowania do czynnego uczestnictwa w życiu publicznym i państwowym[12].

Znaczące są również poglądy Plutarcha (ok. 50 r. p.n.e. -125 r. n.e.). Twierdził on, że wychowanie dziecka należy rozpocząć od pierwszych chwil po narodzinach, opierając je na wrodzonych skłonnościach[13]. Plutarch doceniał rolę matki w wychowaniu. Tylko matka, zdaniem Plutarcha, potrafi w sposób naturalny okazywać dziecku miłość i troszczyć się o jego rozwój[14]. Według Plutarcha sam proces wychowania powinien być realizowany w domu, ponieważ rodzina stanowi podstawowe środowisko rozwoju dziecka. Celem tak określonego wychowania jest dążenie do tego, by dziecko stało się człowiekiem szlachetnym i szczęśliwym[15]. W związku z tym Plutarch zwracał uwagę na kształtowanie takich predyspozycji umysłowych, jak: rozwaga i rozum. Zalecał też stosowanie zachęty i pochwał, a unikanie przymusu i kar cielesnych[16].

Podobnie jak Platon, Arystoteles i Plutarch, również Kwintylian (40-120 r. n.e.), zwracał uwagę na znaczenie dzieciństwa we właściwym rozwoju fizycznym i umysłowym[17]. Przypominał o roli zabawy w wychowaniu dziecka. Kwintylian doceniał udział obydwojga rodziców w wychowaniu dziecka. Obok tego wskazywał na potrzebę wsparcia ze strony wychowawców i opiekunów. Twierdził, że naturalną potrzebą człowieka jest dążenie do wiedzy, dlatego należy ją w wychowaniu podtrzymywać i aktywizować, dostarczając dzieciom wrażeń umysłowych[18].

Propozycje wyżej wymienionych autorów są wciąż aktualne i znaczące dla współczesnych koncepcji wychowania przedszkolnego. Zwraca się w nich uwagę na rolę rodziców w wychowaniu oraz na potrzebę wsparcia ze strony wychowawców i opiekunów. Poza tym istotne znaczenie przypisuje się nauce przez zabawę, stymulowaniu aktywności dziecka i rozwijaniu różnych sfer jego osobowości. Kontynuację tych propozycji można znaleźć w kolejnych wiekach. W średniowieczu wychowanie dzieci było warunkowane stanem pochodzenia. Dzieci z rodzin chłopskich najczęściej wychowywano w sposób naturalny – przez uczestnictwo w pracach codziennych rodziców[19]. Niektóre dzieci oddawano na służbę do dworu, co sprawiało, że były one przysposabiane do życia przez starszych służących. Natomiast dzieci stanów uprzywilejowanych – do siódmego

[12] W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 16–21.
[13] D. Waloszek, Wychowanie przedszkolne, s. 428.
[14] Tamże.
[15] Tamże.
[16] Tamże.
[17] Tamże.
[18] Tamże.
[19] Tamże, s. 229.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

roku życia – pozostawały pod opieką rodziców[20]. Potem oddawano je na wychowanie i naukę do dworu, gdzie zwracano uwagę na wychowanie do posłuszeństwa i kształtowanie postaw religijnych. Dzieci mieszczańskie – po siódmym roku życia – często uczyły się zawodu w warsztatach rzemieślniczych. Z uwagi na zjawisko bezdomności i biedy wśród dzieci, w średniowieczu zaczęły powstawać pierwsze przytułki, domy dla biednych rodzin, które stały się podstawą opieki nad dzieckiem i oddziaływania wychowawczego[21].

Na nowo zainteresowanie dzieciństwem nastąpiło w epoce odrodzenia. Treści istotne dla wychowania przedszkolnego znalazły wyraz w postulatach wychowawczych polskich pisarzy: Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503-1572)[22], Erazma Glicznera (1535-1603)[23], Mikołaja Reja (1505-1569)[24], Sebastiana Petrycego (1554-1626)[25] oraz Jana Henryka Pestalozziego(1746-1824)[26]. Zwrócono w nich uwagę na powagę wychowania dziecka oraz na zależność dzieciństwa i dorosłości[27].

Pierwszą w literaturze pedagogicznej pracę o wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym, zatytułowaną *Informatorium szkoły macierzystej,* napisał w 1631 roku Jan Amos Komeński (1592-1670)[28]. Podkreślał on, że wychowanie dziecka zaczyna się zaraz po jego urodzeniu, a nie od momentu pójścia ucznia

[20] Tamże.

[21] Tamże.

[22] Andrzej Frycz Modrzewski w swoim dziele pt. *De Republica emendanda*, Kraków 1551, *O poprawie Rzeczypospolitej*, szczególnie w księdze pod tytułem *O obyczajach* wskazywał na rodzinę jako podstawowe i naturalne środowisko wychowawcze oraz podkreślał wagę wychowania dziecka od jego najmłodszych lat. Modrzewski dawał też wskazówki na temat wychowania. Podkreślał, że w dzieciństwie należy: 1) zatroszczyć się o wychowanie moralne i religijne; 2) przygotowywać dla dziecka odpowiednie zabawy i zajęcia, które by wzmacniały jego ciało i umysł; 3) stopniowo wdrażać dzieci do pracy. Zob. D. Żołądź-Strzelczyk, Modrzewski Frycz Andrzej, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 394.

[23] Zob. więcej o tym np. w: D. Żołądź-Strzelczyk, Gliczner Skrzetuski Erazm, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, s. 46–47.

[24] Zob. więcej o tym np. w: W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 38.

[25] Zob. więcej o tym np. w: Tamże, s. 38–39.

[26] Zob. więcej o tym np. w: E. Dąbrowska, S. Jaronowska, Pestalozzi Johann Heinrich, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 359-363; M. Kwaśniewska, E. Zyzik, Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju, w: Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym, t. 1, red. Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce 2004, s. 19.

[27] D. Waloszek, Wychowanie przedszkolne, s. 429.

[28] A.A. Zych, Comenius, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 534; W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 40–49; Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21–22.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

do szkoły[29]. W swoim głównym dziele *Wielka dydaktyka* J.A. Komeński scharakteryzował między innymi główne zasady wychowania i nauczania dzieci do szóstego roku życia[30]. W rozdziale zatytułowanym *Idea szkoły macierzystej* zawarł on wiele sugestii dotyczących kształcenia dzieci w sferze moralnej. Według J.A. Komeńskiego już u małych dzieci należy kształtować nawyk do bycia uczciwym i prawdomównym. Powinno się je uczyć szacunku dla starszych, uprzejmości i usłużności względem innych. Słusznie J.A. Komeński twierdził, że należy wychowywać dzieci do cierpliwości i odpowiedzialności za swoje czyny oraz przyzwyczajać je do pracy i uczyć „ogłady towarzyskiej"[31]. W wychowaniu umysłowym wspomniany pedagog za ważne uważał zdobywanie wiadomości z arytmetyki, geometrii i muzyki. Zalecał zastosowanie obserwacji i zasady poglądowości. W związku z tym J.A. Komeński opracował program dla szkoły macierzystej. Zwracał w nim uwagę na to, by dziecko najpierw poznawało rzeczy i zjawiska występujące w najbliższym jego otoczeniu oraz, by pojęcia, które będzie poznawało były dostosowanie do jego wieku i poziomu rozwoju intelektualnego. Nauczycielom sugerował, by nie tylko zachęcali dzieci do zabawy, ale także sami brali w nich udział[32].

Wychowaniem przedszkolnym interesowali się również myśliciele w epoce oświecenia, na przykład John Locke (1632-1704)[33] i Jan Jakub Rousseau (1712-1778)[34]. Wynikiem dociekań filozoficznych J. Locke było stanowisko, że człowiek

[29] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 636.

[30] Jan Amos Komeński w swoim dziele pt. *Wielka dydaktyka* przedstawił poszczególne etapy rozwoju dziecka. Pierwszy z nich obejmował okres od pierwszego do szóstego roku życia i nazwany był „szkołą macierzystą" albo „klasą łona matczynego". Zdaniem J.A. Komeńskiego zanim dziecko pójdzie do szkoły należy zadbać o jego kształcenie i zapewnić mu prawidłowy rozwój. W tym celu wspomniany autor zalecał obserwację natury dziecka, by móc lepiej ją poznać, a przez to efektywniej wpływać na nauczanie i wychowywanie. Uważał on, że należy opracować program dla małych dzieci, który uwzględniałby kształcenie umysłowe w zakresie mowy i zdobywania wiedzy o otaczającym świecie. Zob. o tym np. w: W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 44; J.A. Komeński, Wielka dydaktyka, Warszawa 1883; Jan Amos Komeński, Fragmenty dzieł, [online] [dostęp: 12 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.literatura.hg.pl/komenski.htm> s. 1-36; Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

[31] Jan Amos Komeński, Fragmenty dzieł, s. 1-36.

[32] W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 45-49. Por. także propozycje zapisane przez J.A. Komeńskiego w rozdziale *Szkoła dzieciństwa czyli o przewidującym wychowaniu dzieci w pierwszych sześciu latach*, w: Jan Amos Komeński, Pisma wybrane, Wybór, wstęp i komentarz, B. Suchodolski, Wrocław 1964, s. 18-20, 36-39, 59-61.

[33] Zob. więcej o tym filozofie np. w: J. Jusiak, Locke John, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 6, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2005, s. 456-461.

[34] Zob. więcej na temat tego filozofa np. w: M. Ludwisiak, Postać Jana Jakuba Rousseau i jego wpływ na współczesnych, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica", 81 (2007), s. 87-108.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rodzi się jako „tabula rasa" (umysł jest czystą niezapisaną kartą). Jego zdaniem rozwój człowieka następuje w trakcie nabywania doświadczeń i umiejętności życiowych[35]. J. Locke dostrzegał istotną rolę pedagoga i edukacji w kształceniu wychowanka[36]. Z kolei J.J. Rousseau w poemacie *Emil, czyli o wychowaniu* (1762) podzielił młodość na cztery okresy: 1) niemowlęctwo – do momentu mówienia; 2) dzieciństwo do dwunastego roku życia; 3) chłopięctwo do piętnastego roku życia; 4) młodzieńczość do dwudziestego roku życia[37]. W pierwszych dwóch okresach należało zwracać uwagę na rozwijanie zdrowia i zmysłów, w trzecim na wykształcenie umysłu, a w czwartym na wychowanie moralne[38]. J.J. Rousseau twierdził, że człowiek rodzi się jako istota obdarzona „dobrą naturą" i tylko swobodny, zgodny z naturą rozwój wszystkich zdolności dziecka pozwoli mu osiągnąć stan człowieka szczęśliwego i prawego[39]. Jego zdaniem wychowanie powinno sprowadzać się do: 1) umożliwienia dziecku swobodnego wzrostu i dojrzewania; 2) chronienia rozwoju dziecka przed zgubnymi wpływami zewnętrznymi[40]. J.J. Rousseau propagował wychowanie negatywne, w którym odrzucało się wszystkie środki, zmierzające do urabiania dziecka, do realizowania celów i ideałów narzuconych z zewnątrz[41].

Wyżej opisane idee pedagogiczne J. Locke i J.J. Rousseau przez wiele lat miały wpływ na kształtowanie się myślenia o dziecku i jego dzieciństwie, a szczególnie o jego wychowaniu i edukacji[42]. Przyczyniły się do rozwoju naturalizmu w wychowaniu przedszkolnym, ukonkretnionego np. w prymacie potrzeb dziecka, wolności, propagowaniu swobody i spontaniczności, a w dalszej konsekwencji wychowania liberalnego, bez porażek i bez stresu[43].

Na uwagę zasługują również poglądy społeczne i pedagogiczne Jędrzeja Śniadeckiego (1768-1838)[44], przedstawiciela Komisji Edukacji Narodowej (1773-1794). W znacznym stopniu przyczynił się on do zapoczątkowania instytucji przedszkolnych. J. Śniadecki, analizując okres przedszkolny zwracał uwagę na aktywność dziecka w procesie uczenia się. Akcentował potrzebę gromadzenia

35 A.A. Zych, Locke John, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1090-1091.

36 Tamże; W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 52.

37 Zob. więcej o tym np. w: B. Kędzia-Klebeko, „Emil, czyli o wychowaniu" Jana Jakuba Rousseau wobec mitów i archetypów, „Conversatoria Litteraria", 1 (2007), s. 67-79.

38 Tamże.

39 D. Waloszek, Edukacja przedszkolna, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 953.

40 B. Kędzia-Klebeko, „Emil, czyli o wychowaniu" Jana Jakuba Rousseau…, s. 67-79.

41 W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 50-64.

42 Tamże.

43 Tamże.

44 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

doświadczeń drogą obserwacji i kontaktów społecznych. Zabawę i ruch na świeżym powietrzu zaliczył do najważniejszych czynników rozwojowych[45].

Należy zauważyć, że do 1769 roku nie było instytucjonalnych placówek wychowawczych dla dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole, a więc w wieku przedszkolnym. Prekursorem w dziedzinie tworzenia ochronek dla dzieci był pastor ewangelicki Jan Fryderyk Oberlin (1740-1826)[46]. W 1769 roku uruchomił on na terenie Francji pierwszą ochronkę[47], w której zapewnił dzieciom opiekę podczas nieobecności pracujących zawodowo rodziców[48]. W ochronce przygotowywano również dzieci do szkoły elementarnej, głównie poprzez rozwijanie mowy, budzenie zamiłowania do pracy, do porządku i do sumiennego wykonywania obowiązków[49]. Podobna placówka dla dzieci, które wymagały opieki została założona w Anglii. Powstała ona w 1816 roku – z inicjatywy Roberta Owena (1771-1858)[50]. Założyciel nazwał ją „zakładem kształcenia charakteru"[51]. Poprzez zabawę, naukę i pracę ta placówka miała służyć dzieciom w wieku od dwóch do sześciu lat[52]. W 1820 roku z podobnym projektem wystąpił Samuel Wilderspin (1792-1866), założyciel tzw. szkółek dziecięcych w Anglii[53]. Realizowany w nich program przewidywał naukę czytania, pisania, rachunków oraz elementy geografii, przyrody i katechizmu[54]. Ponadto organizacja pracy z dzieckiem w ochronce pozwalała objąć opieką większą ilość dzieci. Zakładano przy tym, że wychowankowie z ochronek uczą się od siebie nawzajem[55]. Wraz z rozwojem kapitalizmu tworzenie ochronek stało się w Europie zjawiskiem bardzo popularnym[56]. We Francji założone ochronki miały początkowo formę

[45] Tamże, s. 89-92.

[46] Zob. więcej na temat założyciela pierwszej ochronki w: John Frederic Oberlin (1740-1826), [online], [dostęp: 12 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.oberlin.edu/external/EOG/OYTT-images/JFO.html >, s. 1.

[47] Nazwa *ochronka* wynikała z celu, który przyświecał jej twórcy, miała bowiem ochraniać dzieci podczas nieobecności rodziców. Zob. K. Kamińska, Przedszkole, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, s. 1020.

[48] Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

[49] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, s. 637.

[50] Robert Owen (1771-1858). Welsh utopian socialist and social reformer, father of the cooperative movement, [online] [dostęp: 14 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://frank.mtsu.edu/~eaeff/566/Robert%20Owen.p df>, s. 1-3.

[51] Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

[52] Tamże.

[53] W.P. Mccann, Samuel Wilderspin and the Elary infant schools, [online] [dostęp: 14 marca 2011], Dostępny w Internecie: < http://www.jstor.org/pss/3118652>, s. 1-3.

[54] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, s. 637.

[55] K. Kamińska, Przedszkole, s. 1020.

[56] Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy..., s. 21-22.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przechowalni dla zaniedbanych społecznie dzieci. Od 1881 roku przyjęły nazwę „szkół macierzyńskich", które do pewnego stopnia przypominały dom rodzinny. W tego rodzaju instytucjach opiekowano się i wychowywano dzieci, troszcząc się o ich rozwój fizyczny, moralny i intelektualny[57]. Istotny jest fakt, że zarówno organizacja, jak i metody pracy w ochronkach zakładanych we Francji były zbliżone do opieki i wychowania w ochronkach angielskich. W organizacji tego rodzaju instytucji na terenie Francji ważną rolę odegrała Maria Pape-Carpantier (1815-1878), która w 1835 roku założyła ochronkę[58]. Z jej inicjatywy powstała także szkoła przygotowująca do zawodu wychowawcy. M. Pape-Carpantier zajmowała się również nadzorowaniem nauczania w ochronkach[59].

W XIX wieku w Czechach zaczęły powstawać ochronki dla dzieci. Pierwsze z nich zorganizowano w 1832 roku. Zasłużonym działaczem dla edukacji przedszkolnej okazał się tu Jan Vlastimir Svoboda (1803-1844) – jeden z czołowych pedagogów czeskich[60]. Nawiązując do poglądów Jana Amosa Komeńskiego, opracował on oryginalną i rozwojową metodę wychowania przedszkolnego, które uważał za fundamentalne w dalszym rozwoju dziecka. Zalecał, aby zabawa, a nie werbalne pouczanie były podstawową formą pracy z dziećmi w przedszkolu[61]. W Niemczech natomiast, w XIX wieku, zakładano instytucje przedszkolne, które nazywano „ogródkami"[62]. Źródłem powstania tego rodzaju form edukacyjnych była koncepcja wychowania przedszkolnego Franciszka Wilhelma Fröbla [Froebela] (1782-1852)[63]. Na przemyślenia pedagogiczne F. Fröbla oraz na wyprowadzane przez niego wnioski dydaktyczno-wychowawcze miały wpływ zarówno dzieła J. Locke`a, jak i J.J. Rousseau[64]. Swoje główne dzieło pedagogiczne, zatytułowane *Wychowanie człowieka, sztuka chowania, nauczania i uczenia się* F.W. Fröbel opublikował w 1826 roku[65]. Był on przeświadczony o potrzebie objęcia systematyczną i zaplanowaną opieką dzieci w wieku od trzech do sześciu

[57] K. Kamińska, Przedszkole, s. 1021.

[58] W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 10.

[59] Tamże, s. 109.

[60] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, s. 637.

[61] Tamże.

[62] Nazwa ta oznacza miejsce, w którym dziecko może rozwijać się i wzrastać tak jak roślina. Według F.W. Fröbla, posługując się tym pojęciem można podkreślić doniosłość samorzutnego i swobodnego rozwoju dziecka. Bardziej chodziło mu o usuwanie przeszkód, które hamują rozwój niż o jakąkolwiek ingerencję w ów rozwój. Wychowawcy byli nazywani przez niego „ogrodnikami". Zob. Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

[63] W. Leżańska, Fröbel Fryderyk Wilhelm August, w: Pedagogika XXI wieku, t. 1, s. 1189; W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 117-129.

[64] W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 117-128.

[65] W. Leżańska, Fröbel Fryderyk Wilhelm August, s. 1189.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

lat. Twierdził, że sposób i jakość życia dziecka w wieku przedszkolnym wpływa zdecydowanie na rozwój, jego osobowość i na jakość życia w wieku dorosłym[66]. F.W. Fröbel istotną rolę przypisywał zabawie[67]. Opracowany przez niego zestaw zabawek, określanych mianem „darów", służących do organizowania zabawy oparty był na trzech podstawowych kształtach geometrycznych, w którym doniosłą rolę odgrywały: kula, sześcian i walec[68]. Miały one w sposób symboliczny zaznajomić dziecko z kształtami, jakie spotyka ono w przyrodzie. Podstawą całego cyklu zajęć rozwijających myślenie dziecka stały się klocki i piłka[69] oraz wycinanki, wyszywanki i rysunki[70]. Ogromną rolę F.W. Fröbel przypisywał również kontaktom dziecka z naturalnym środowiskiem, dlatego opracował wskazówki metodyczne do prowadzenia zajęć przyrodniczych z dziećmi z wykorzystaniem zabawek naturalnych takich, jak: orzeszki, kamyki, piasek[71]. Zalecał, aby wdrażać dzieci do pielęgnowania zwierząt i roślin. Jego zdaniem naturalny materiał dydaktyczny zaspakaja u dziecka potrzebę twórczości[72]. Przedszkola, funkcjonujące na wzór ogródka freblowskiego przez wiele lat cieszyły się w Europie dużym powodzeniem. Dopiero na początku XX wieku pojawiły się inne koncepcje wychowania przedszkolnego[73], które pozwoliły na tworzenie nowoczesnych placówek wychowawczych.

W Polsce pierwsze przedszkola powstały w latach trzydziestych XIX wieku. Miały one charakter ochronek i pełniły funkcję opiekuńczą[74]. Prekursorem wychowania instytucjonalnego na gruncie polskim był Teofil Nowosielski (1812-1888), który uważał, że ochronka powinna dawać wsparcie wychowaniu domowemu, a czasami go nawet zastępować[75]. Metody pracy z dziećmi T. Nowosielski zaczerpnął z podręcznika czeskiego pedagoga Jana [znanego także jako John Vlastimir Svoboda] Svobody, który przetłumaczył na język polski[76]. Do czołowych postaci, zajmujących się organizowaniem wychowania przed-

66 W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 117-128.

67 Warto dodać, że W.F. Fröbel powszechnie uznawany jest za twórcę teorii wychowania przedszkolnego. Zob. J. Bölter, W ojczyźnie Friedricha Froebela, „Oświata i Wychowanie", 2005 nr 9, s. 7-11.

68 W. Leżańska, Fröbel Fryderyk Wilhelm August, s. 1189; W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 117-128.

69 W. Leżańska, Fröbel Fryderyk Wilhelm August, s. 1189.

70 Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

71 W. Leżańska, Fröbel Fryderyk Wilhelm August, s. 1189.

72 Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

73 W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 225-254.

74 K. Kamińska, Przedszkole, s. 1020.

75 Tamże.

76 W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 141.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

szkolnego w Polsce należała Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858-1944)[77]. W Warszawie zainicjowała ona powstanie ochronki zwanej ogródkiem dziecięcym. M. Weryho-Radziwiłłowiczowa zajmowała się też organizowaniem kursów freblowskich dla wychowawczyń. W 1895 roku opublikowała ona książkę zatytułowaną *Wychowanie przedszkolne*[78]. W 1907 roku M. Weryho-Radziwiłłowiczowa założyła Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, które od 1925 roku (z jej inicjatywy) wydawało czasopismo *Wychowanie przedszkolne*. M. Weryho-Radziwiłłowiczowa była również autorką poradnika na temat nauczania i wychowania, zawierającego rady i wskazówki dla wychowawczyń przedszkoli[79].

Wraz z powstawaniem placówek wychowawczych dla dzieci w wieku przedszkolnym wydawano dokumenty regulujące ich funkcjonowanie od strony prawnej. Jednym z pierwszych polskich przewodników dotyczących praw i obowiązków osób zatrudnionych w tego typu placówkach była wydana w 1849 roku *Instrukcja dla przewodniczących w salach ochrony*[80]. Zawierała ona 77 paragrafów, które stanowiły regulamin organizacji pracy i obowiązków wychowawców. W instrukcji tej określono metody pracy z dziećmi oraz sposoby prowadzenia dokumentacji. Podjęto również kwestie związane z dożywianiem dzieci oraz ich higieną. W 1857 roku opublikowano kolejny ważny dokument, regulujący organizację pracy w ochronkach, który zatytułowano *Projekt instrukcji dla przełożonych i dozorczyń sal ochrony ubogich dzieci*. Zawierał on prawa i obowiązki pracowników ochronek[81].

Warto też zauważyć, że placówki wychowawcze o charakterze filantropijnym organizowane były na terenie każdego zaboru. W 1870 roku istniały 32 ochronki na terenie Królestwa Polskiego, przy czym 16 w samej Warszawie. W zaborze pruskim prowadzeniem ochronek zajmowały się głównie zgromadzenia zakonne, chociaż istniała prawna możliwość ich zakładania przez instytucje świeckie[82]. Zasady organizacji ochronek i ich formy funkcjonowania różniły się między sobą. Otwierano zarówno placówki wychowawcze, które miały charakter filantropijny, jak też takie, które powstawały przy dużych fabrykach dla dzieci robotników. Obok tego funkcjonowały odpłatne ogródki freblowskie.

[77] B. Suchacka, Polska pedagogika przedszkolna: przeszłość – współczesność – przyszłość, w: Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce, red. S. Włoch, Opole 2006, s. 26.

[78] Tamże.

[79] S. Wołoszyn, Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 148.

[80] T. Olearczyk, Wychowanie dziecka w przedszkolu w perspektywie historycznej, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 28.

[81] K. Kamińska, Przedszkole, s. 1022.

[82] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

W niektórych domach miało miejsce wychowanie organizowane dla małej grupy dzieci z zatrudnioną nauczycielką. Jednocześnie funkcjonowały też ochronki prowadzone przez zgromadzenia zakonne[83].

Wśród czołowych polskich prekursorów wychowania przedszkolnego wymienia się między innymi Bronisława Trentowskiego (1808-1859), Ewarysta Estkowskiego (1820-1857), Augusta Cieszkowskiego (1814-1894) i Edmunda Bojanowskiego (1814-1871)[84]. Swoją twórczością i działalnością pedagogiczną wpływali oni na kształt polskich ochronek dla dzieci. Ich pedagogiczne dzieła inspirowały wychowawców do lepszego planowania pracy z dziećmi[85].

Należy zauważyć, że na przełomie XIX i XX wieku powstawanie ochronek w Polsce i w Europie nie wynikało już tylko z potrzeb społecznych. Do głosu dochodziły koncepcje pedagogiczne wypracowane przez wybitnych pedagogów i psychologów, do których należą klasycy wychowania przedszkolnego tacy, jak: F.W. Fröbel, M. Montessorii (1870-1952)[86], Ovidiusz Jan Decroly (1871-1932)[87], Édouard Claparède (1873-1940)[88], John Dewey (1859-1952)[89]. W tym kontekście powstawały placówki o charakterze wychowawczym, które wzorowano na ogródkach freblowskich i domach dziecka M. Montessori. Placówki te pełniły funkcje opiekuńcze i wychowawcze. Podejmowano w nich także próby uczenia dzieci czytania, pisania i liczenia[90].

Podczas II wojny światowej zamykano w Polsce przedszkola, a budynki przejmowało wojsko niemieckie[91]. Za zgodą władzy niemieckiej funkcjonowały nieliczne przedszkola, które były prowadzone przez zgromadzenia zakonne oraz parafie. Przedszkola te spełniały nie tylko funkcje opiekuńcze i wychowawcze, ale stawały się również miejscem konspiracyjnej działalności polskiej

[83] Tamże.

[84] W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 138-160. Na temat Edmunda Bojanowskiego zob. punkt 2.3. niniejszego rozdziału.

[85] T. Olearczyk, Wychowanie dziecka w przedszkolu w perspektywie historycznej, s. 28-31.

[86] Szczegółowe analizy na temat M. Montessorii zob. w punkcie 2.1. niniejszego rozdziału.

[87] Zob. o tym np. w: E. Karcz, Decroly Vide Jean, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 627.

[88] Zob. o tym np. w: E. Claparède, Wychowanie funkcjonalne, Warszawa 2006; tenże, Szkoła na miarę, Warszawa 2005; A.A. Zych, Claparede Edouard, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 532.

[89] Zob. o tym np. w: J. Dewey, Moje pedagogiczne credo, Warszawa 2005; A.A. Zych, Dewey John, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 655-656.

[90] B. Wilgocka-Okoń, Stan wychowania przedszkolnego w Polsce, Warszawa–Kraków 1989, s. 8.

[91] A. Żółtek, M. Rozbarska, Wpływ tradycji na kształtowanie się współczesnego systemu opieki przedszkolnej nad dzieckiem, „Nauczyciel i Szkoła" 2004 nr 3-4, s. 289.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

szkoły[92]. Po 1945 roku nastąpił rozwój edukacji przedszkolnej. Był on jednak powiązany z przemianami ustrojowymi państwa, co przejawiało się w centralizacji zarządzania przedszkolem oraz w dążeniu do ujednolicania celów, zadań i treści programowych. Preferowano socjalistyczny i ideologiczny model funkcjonowania przedszkola. Władze zaczęły likwidować placówki prowadzone przez zgromadzenia zakonne i parafie[93].

W 1954 roku został opracowany ujednolicony program wychowania przedszkolnego, tzw. *Program tymczasowy. Zajęcia w przedszkolu,* który miał być realizowany przez wszystkie placówki przedszkolne[94]. Upaństwowiono przy tym wszystkie placówki opiekuńczo – wychowawcze. Do głównych zadań przedszkoli należała pomoc pracującym rodzicom, rozwój dziecka w duchu socjalistycznym i przysposobienie do zajęć szkolnych[95]. W miastach powstawały przedszkola przyzakładowe, do których uczęszczały dzieci pracowników. Inaczej wyglądała sytuacja na wsi, gdzie koła gospodyń wiejskich organizowały tak zwane dziedzińce wiejskie, które dawały opiekę dzieciom tylko podczas prac polowych. Funkcjonowały też ogniska przedszkolne, w których zajęcia nie odbywały się codziennie, lecz tylko trzy razy w tygodniu[96]. W 1958 roku funkcjonowały przedszkola typu miejskiego, przedszkola pegeerowskie oraz przedszkola wiejskie. Liczba ich była jednak niewystarczająca i nie zapewniała odpowiedniego przygotowania dzieci do szkoły. Zakładano ogniska przedszkolne i przedszkola przy szkołach podstawowych. Dodatkowo tworzono placówki przedszkolne w domach dziecka. Od 1961 roku przedszkole zgodnie z zapisem w *Ustawie o rozwoju oświaty i wychowania* traktowane było jako pierwsze ogniwo systemu szkolnictwa, do którego mogły uczęszczać dzieci w wieku od trzech lat do momentu rozpoczęcia nauki w szkole[97]. Przez kolejne lata – wraz z przemianami społecznymi i gospodarczymi – zmieniały się formy istnienia placówek przedszkolnych oraz ich organizacja i zastosowane w nich metody pracy. Władze państwowe dopuszczały przedszkola lub ogniska przedszkolne i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych. Stopniowo, po 1989 roku aż po czasy

[92] K. Kamińska, Przedszkole, s. 1023.

[93] E. Kaczmarek, Eliminacja zakonów z życia publicznego. Ograniczenie działalności charytatywnej i opiekuńczo-wychowawczej w latach 1945–1956, „Roczniki Teologiczne", 53 (2006) z. 4, s. 7-85.

[94] A. Żółtek, M. Rozbarska, Wpływ tradycji…, s. 291.

[95] D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków 2006, s. 109.

[96] T. Olearczyk, Wychowanie dziecka w przedszkolu w perspektywie historycznej, s. 44.

[97] Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, DzURP 1961 nr 32, poz. 159 i 160. Zob. S. Wołoszyn, Oświata i wychowanie w XX wieku, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, s. 161.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

współczesne, zaczęto organizować zarówno placówki przedszkolne publiczne, jak i niepubliczne[98]. Wprowadzano też inne formy wychowania przedszkolnego takie, jak: zespoły lub punkty przedszkolne[99]. Na organizację ich pracy i model funkcjonowania miała wpływ zmieniająca się sytuacja społeczna i ekonomiczna kraju. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku wiele przedszkoli z przyczyn demograficznych i rosnącego bezrobocia zostało zlikwidowanych[100]. Obecnie, z uwagi na potrzeby społeczne, powstają nowe placówki przedszkolne.

W świetle powyższego, ogólnego opisu, widać wyraźnie w jaki sposób rozwijało się instytucjonalne wychowanie przedszkolne. U początków funkcjonowały placówki wychowawcze, które mały charakter filantropijny i były zorientowane na opiekę charytatywną nad dziećmi podczas pracy rodziców. Z czasem pojawiły się placówki typu ochronki, spełniające oprócz funkcji opiekuńczych również funkcję szkółek dziecięcych, w których wychowywano i nauczano. Na przełomie XIX i XX wieku pojawiły się instytucje przedszkolne. Miały one charakter wychowawczy, warunkowany określonymi założeniami pedagogicznymi. Obecnie nie podejmuje się już dyskusji na temat potrzeby istnienia instytucji przedszkolnych. Powszechne jest przekonanie, że takie placówki powinny istnieć, aby umożliwić każdemu dziecku optymalny rozwój.

1.2. Istota edukacji przedszkolnej

Chcąc ukazać koncepcję edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych, nie można pominąć wyjaśnienia terminu „edukacja przedszkolna". Składa się on z rzeczownika „edukacja" i przymiotnika „przedszkolna", które określają jego zakres znaczeniowy, a przez to pozwalają ukazać jego istotę.

Pojęcie edukacja wywodzi się od łacińskich słów. Pierwsze słowo to „educare", co oznacza „karmić, hodować, opiekować się"[101]. Drugie znaczenie nawiązuje do czasownika „educere"[102]. Najogólniej oznacza ono „wyprowadzić, wydobyć, podnosić wychowywać"[103]. Trzeci źródłosłów łaciński wywodzi się od słowa „edocere", oznaczającego „gruntownie nauczać, wyuczać, wyprowadzać kogoś ze stanu

[98] K. Kamińska, Przedszkole, s. 1024.

[99] T. Ogrodzińska, A. Kozińska-Bałdyga, E. Tołwińska-Królikowska, [i.in], przygot., Informator 2008/2009. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Rok Przedszkolaka, Warszawa 2008, s. 14.

[100] Tamże, s. 10.

[101] K. Kumaniecki, Słownik łacińsko-polski, Warszawa 1985, s. 178.

[102] Tamże.

[103] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

gorszego do lepszego, wyższego oraz podnosić wzwyż"[104]. Również łacińskie słowo „educatio", czyli „wychowanie" jest istotne dla właściwego rozumienia terminu „edukacja przedszkolna". W przeszłości zwykle edukację utożsamiano albo z wychowaniem albo z kształceniem albo z naturalnym wrastaniem jednostki w grupy społeczne i kulturę[105]. Stąd też często stosowano je zamiennie z pojęciem „wychowanie i kształcenie"[106]. Obok takich określeń proponowano również inne, mniej lub bardziej ogólne i niejednoznaczne[107]. Było to warunkowane przemianami społecznymi i politycznymi oraz ideałami i celami wychowawczymi[108].

Współcześnie, autorzy zwykle określają edukację jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych"[109]. Niekiedy też wyjaśniają, że edukacja obejmuje ogół procesów i oddziaływań międzygeneracyjnych zmierzających do przekształcenia człowieka, wyprowadzenia go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa[110]. Są też autorzy, według których istota edukacji wyraża się w pomocy, jakiej udziela nauczyciel – wychowawca osobie rozwijającej się, aby pobudzić jej zdolności życiowe (fizyczne, intelektualne, estetyczne, moralne i religijne) w kierunku pełnej dojrzałości, ukazanej w ideale wychowawczym[111]. Obok tego rodzaju określeń pojawiają się również inne. Wiążą się one wprost z instytucjonalnym charakterem nauczania i wychowania[112]. W związku z tym pedagodzy definiują „edukację" jako całokształt procesów oświatowo – wychowawczych, które obejmują zarówno kształcenie, jak i wychowanie celem wspierania osoby w osiąganiu dojrzałości, zadomowieniu w danej kulturze, rozwijaniu predyspozycji intelektualnych, kształtowaniu postaw społecz-

[104] Tamże.

[105] Pisze o tym więcej np. T. Hejnicka-Bezwińska, Pedagogika ogólna, Warszawa 2008, s. 212nn.

[106] Tamże.

[107] K. Rubacha, Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, s. 25; R.M. Łukaszewicz, W poszukiwaniu innej drogi edukacji: między wyobraźnią a narracją, w: Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie, red. D. Waloszek, Kraków 2009, s. 63-65.

[108] K. Rubacha, Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, s. 25nn.

[109] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, s. 93.

[110] Zob. np. Z. Kwieciński, Socjopatologia edukacji, Warszawa 1992, s. 28-33; B. Śliwerski, Edukacja, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 905-906; L. Witkowski, Edukacja i humanistyka, Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli, Warszawa 2000, 216-227.

[111] J. Wilk, Edukacja, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 14; B. Śliwerski, Edukacja w: Leksykon Pedagogiki Religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 132-135.

[112] M. Dubis, M. Stelmach, Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości – strategie rozwoju, Wych. na co dzień 2005 nr 3, s. 22-23.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nych[113]. Stąd też zwykle edukacja jest kojarzona z szeroko pojmowaną działalnością oświatową[114]. Ponadto termin „edukacja" rozumiany jest jako ogół oddziaływań wychowawczych, których celem jest nie tylko formacja, ale także autoformacja ukierunkowana na wprowadzanie zmian w samym sobie oraz na rozwijanie zdolności życiowych danego człowieka[115]. W tym kontekście stwierdza się, że edukacja może być zorientowana na pojedyncze osoby, bądź grupy społeczne[116].

Ta niejednoznaczność terminu „edukacja", jak zauważa Krzysztof Rubacha, ukryta jest w słowach „ogół oddziaływania, zmienianie, rozwijanie, zdolności życiowe człowieka"[117]. Oddziaływania na wychowanka mogą bowiem mieć zarówno charakter instytucjonalny, jak i indywidualny. Zwykle są one prowadzone zarówno w sposób świadomy, zaplanowany i systematyczny (np. w przedszkolu, w rodzinie), jak też w sposób nieświadomy spontaniczny i niesystematyczny (np. poprzez kontakt z rówieśnikami). Z kolei wspomniane przez K. Rubachę „zmienianie i rozwijanie zdolności życiowych" może być ukierunkowane celami lub przebiegać bez uprzednio założonego celu. Zdolności życiowe człowieka dotyczą różnych obszarów jego funkcjonowania, między innymi fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, interpersonalnego i motywacyjnego[118].

Powszechnie też przez pojęcie „edukacja" rozumie się „szeroko pojmowaną oświatę"[119], która: 1) nierozłącznie, a więc integralnie traktuje proces kształcenia i wychowania[120]; 2) jest ukierunkowana na harmonijny i wielostronny rozwój tożsamości człowieka; 3) warunkuje twórczy rozwój osoby i skutkuje jakościowo nowym sposobem jego istnienia[121], co wydaje się być istotne dla edukacji religijnej w przedszkolu. Pozwala bowiem powiązać nauczanie i wychowanie podczas zajęć przedszkolnych z katechizacją oraz wskazać na szczególne miejsce formacji religijnej w procesie nauczania i wychowania dziecka.

Należy zauważyć, że samo pojęcie „edukacja" jest też definiowane w pracach autorów, którzy zajmują się problematyką instytucji przedszkolnych[122]. Zwykle w pedagogice przedszkolnej istota edukacji jest ukazywana w podobny sposób,

[113] Pisze o tym np. M. Nowak, Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa 2008, s. 186nn; M. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Łódź 1981, s. 276.

[114] B. Śliwerski, Edukacja, s. 132.

[115] K. Rubacha, Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, s. 25; Pedagogika, Leksykon PWN, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54.

[116] B. Śliwerski, Edukacja, s. 132.

[117] K. Rubacha, Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, s. 25.

[118] Tamże, s. 25.

[119] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 93.

[120] Tamże.

[121] B. Śliwerski, Edukacja, s. 906.

[122] Zob. np. D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 43-46; taż, Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja, Zielona Góra 1994, s. 5-14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

jak w pedagogice ogólnej oraz w pedagogice społecznej, pedagogice rodziny. Autorzy zwracają uwagę zarówno na wychowanie, jak i na nauczanie[123]. Dodają jedynie przymiotnik „przedszkolna" lub wyraźnie zaznaczają, w jakiej placówce oświatowej ta edukacja ma miejsce, stosując przydawkę „w przedszkolu"[124]. Twierdzą przy tym, że termin „wychowanie przedszkolne", powszechnie stosowany w dokumentach oświatowych, należy pojmować w najszerszym tego słowa znaczeniu, a więc jako czynności związane z formacją osobowości i z kształceniem. Termin ten uwzględnia celowe działania pedagogiczne wpływające na wszechstronny rozwój dziecka, jak również wpływ środowiska naturalnego na dziecko[125]. Obejmuje też swoim zakresem znaczeniowym treści, które najpełniej oddaje termin „edukacja"[126].

Obecnie termin „edukacja przedszkolna" zastępowany jest w dokumentach określających podstawy programowe kształcenia w przedszkolu przez „wychowanie przedszkolne". Daje się też zauważyć zamienne stosowanie terminów „edukacja przedszkolna" oraz „wychowanie przedszkolne"[127]. Zwykle „wychowanie przedszkolne" odnosi się do działań podejmowanych przez nauczycieli, którzy zmierzają do wspierania dziecka we wszechstronnym rozwoju osobowości, poprzez stymulowanie rozwoju sfery psychosomatycznej, umysłowej, społecznej, moralnej oraz estetycznej[128]. Na przykład, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* z roku 2002 ukazuje wychowanie przedszkolne jako wspomaganie rozwoju i wczesną edukację dzieci od trzeciego roku życia do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej[129]. W tego rodzaju działalności przedszkola ważny jest proces nauczania i wychowania, który stwarza dzieciom okazję w dążeniu do doskonalenia samego siebie, rozwijania własnego „ja", po-

123 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 123-126.

124 Zob. np. M. Kwaśniewska, Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 105-107.

125 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 112-114.

126 D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 115-117.

127 Zob. np. D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 110; Marciniak Z., O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, w: Podstawa Programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, MEN, t. 1, [online] [dostęp: 29 marca 2010], Dostępny w Internecie: <http://www.spp ilchowice.pl/dla_nauczycieli/reforma_tom_1.pdf.> s. 14.

128 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 466.

129 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, DzURP 2002 nr 51, poz. 458.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przez uczenie się, socjalizację i formację osobowości[130]. Stąd też w pedagogice przedszkolnej nadaje się na tyle szerokie znaczenie terminowi „wychowanie w przedszkolu", że zawiera się w nim również proces kształcenia[131].

Według Marii Kwiatkowskiej kształcenie w wieku przedszkolnym polega na wspomaganiu dziecka w rozwoju sfery poznawczej, a także na rozbudzaniu w nim zainteresowań i bogaceniu jego wiedzy o otaczającym świecie. Kształcenie obejmuje również: przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole, rozwijanie jego wszelkich zdolności i umiejętności, kształtowanie pojęć matematycznych oraz osiągnięcie gotowości do nauki czytania i pisania[132]. Takie określenie wskazuje na szerokie rozumienie „wychowania przedszkolnego". Nie ogranicza ono działalności przedszkola jedynie do uspołecznienia, wdrażania do określonych zachowań czy też do wspierania w formowania pożądanych postaw. W szerokim rozumieniu „wychowania przedszkolnego" ważne miejsce zajmuje nauczanie i uczenie się oraz związany z tym przekaz wiedzy i jej przyswajanie.

Niekiedy też pedagodzy, zwłaszcza przedstawiciele pedagogiki ogólnej, termin „edukacja przedszkolna" odnoszą do oddziaływania na sferę intelektu, a „wychowanie" traktują jako troskę ukierunkowaną na osobowość[133]. Jednak źródłosłów pojęcia „edukacja", który ukazano wyżej potwierdza, że bardziej adekwatnym słowem dla opisania czynności, wspierających rozwój dziecka jest „edukacja". Również badacze zajmujący się pedagogiką przedszkolną twierdzą, że termin „wychowanie przedszkolne" nie oddaje istoty działalności dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu[134]. Sugeruje, że na tym etapie rozwoju nauczyciele zajmują się jedynie wychowaniem dziecka (np. uczeniem go zachowań, kształtowaniem nawyków i postaw). W praktyce wszystkie czynności, jakie pedagog wykonuje w przedszkolu są, podobnie jak w szkole, ze sobą powiązane i mają charakter nie tylko wychowawczy, ale także dydaktyczny. Przy czym należy pamiętać, że w edukacji przedszkolnej chodzi głównie o działanie ogólnorozwojowe[135]. Inaczej mówiąc, istota edukacji dziecka w wieku przedszkolnym zawiera się w zintegrowanym nauczaniu i wychowaniu, ukierunkowanym

[130] D. Waloszek, Edukacja przedszkolna, s. 952.

[131] M. Kwiatkowska, Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych, w: Podstawy pedagogiki przedszkolnej, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1988, s. 50.

[132] Tamże, s. 50-51.

[133] Krytycznie pisze o tym np. D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, s. 233-234.

[134] Zob. np. taż, Edukacja przedszkolna, s. 952nn.

[135] Więcej na temat argumentów przemawiających za stosowaniem pojęcia *edukacja* zamiast *wychowanie* można znaleźć w opracowaniu D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny, s. 234; taż, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 110-117.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

na wspieranie dziecka w integralnym rozwoju. Dlatego pedagodzy, chcąc ukazać całą działalność instytucji przedszkolnych, zwykle stosują termin „edukacja przedszkolna", który ma swoje uzasadnienie w literaturze przedmiotu. Jego istotę najpełniej oddaje definicja Danuty Waloszek[136]. Według autorki termin „edukacja przedszkolna" należy rozumieć jako przygotowanie dzieci do podjęcia zadań życiowych tak, aby stały się świadomymi i kreatywnymi członkami wspólnoty społecznej, rozumianej w sposób bardzo szeroki jako społeczności kulturowej, narodowej i globalnej[137]. W edukacji chodzi o taki wpływ na dzieci, który niejako „wydobyłby" w nich posiadane możliwości, uzdolnienia, predyspozycje, po to, aby dzieci mogły je w maksymalnym stopniu rozwinąć[138]. Edukację przedszkolną należy też rozumieć jako przejaw troski o dziecko i o harmonijny rozwój jego osobowości oraz jako proces wspierania i wspomagania dziecka w dążeniach do uzyskania odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne, poznawcze i etyczne[139]. Jej istota wiąże się zatem bezpośrednio z dzieciństwem, czyli z ważnym etapem w rozwoju człowieka. W ramach takiej edukacji przedszkolnej jest miejsce na integralne kształcenie i wychowanie dziecka, a więc także na edukację religijną.

Należy zauważyć, że każda epoka wypracowuje swoje koncepcje wychowania i kształcenia. Potrzeby cywilizacyjne, społeczne oraz indywidualne wyznaczają kierunek poszukiwania zmian w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym.

---

136 Warto dodać, że Danuta Waloszek jest m.in.: profesorem Uniwersytetu Pedagogicznego im. Edukacji Narodowej w Krakowie; wykładowcą w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej; autorką projektu *Zmiany w edukacji przedszkolnej*, wdrażanego w wielu rejonach Polski oraz pakietu zadań diagnostycznych dla dzieci *Jaki jestem – list dziecka do nauczyciela*, stosowanego od roku 1997 w wymiarze ogólnopolskim; prezesem Stowarzyszenia Doradców Metodycznych Wychowania Przedszkolnego; członkiem Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Swoje badania D. Waloszek koncentruje wokół pedagogiki przedszkolnej. Jej prace są często pionierskie i wiodące w Polsce. Stanowią punkt odniesienia w analizach pedagogów przedszkolnych. Również praktycy (dyrektorzy i nauczyciele) uważają D. Waloszek za wybitnego specjalistę. Stąd też w niniejszym studium wielokrotnie stwierdzenia D. Waloszek będą punktem wyjścia dla ukazania edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście współczesnych koncepcji wychowania przedszkolnego. Zob. więcej na ten temat np. w: [online], [dostęp: 17 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.akademiaedukacji.eu/1,prof-up-dr-hab-danuta-waloszek,edukator.html.>, s.1; [online], [dostęp: 17 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://blizejprzedszkola.pl/28,danuta-waloszek>, s. 1; [online], [dostęp: 17 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.wsp.krakow.pl/kppis/dr_hab_danuta_waloszek_prof_up.html> s. 1.

137 D. Waloszek, Edukacja przedszkolna, s. 952.

138 W krajach Unii Europejskiej edukacja przedszkolna rozumiana jest jako „poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego, który jest zaprojektowany dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mający służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej". Zob. Tamże.

139 D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 43.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Według D. Waloszek konieczna jest wiedza o dziecku i dzieciństwie – po to, aby tworząc coraz to nowe koncepcje edukacji nie sprowadzić ich do „zarządzania dzieckiem" bez uwzględniania jego potrzeb[140]. Autorka słusznie twierdzi, że dobrze zorganizowana i zaplanowana edukacja powinna pomóc dziecku w procesie budowania poprawnego obrazu siebie, świata i relacji z nim. Do priorytetowych zadań edukacji dziecka w wieku przedszkolnym należy sprzyjanie wychowankowi w poszukiwaniu odpowiedzi na najważniejsze dla niego pytania oraz prowokowanie go do stawiania pytań. Szanując indywidualność dziecka, w edukacji przedszkolnej należy ukazywać wychowankom wartość życia wspólnotowego[141].

Istotny jest fakt, że edukacja przedszkolna obejmuje dzieci właściwie od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole. Może ona odbywać się w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym lub szkole. W większości państw (również w Polsce) edukacja przedszkolna stanowi pierwszy, ale nieobowiązkowy etap kształcenia, za który rodzice uiszczają całkowicie lub częściowo opłatę[142]. Edukacja przedszkolna prawnie podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej. Może odbywać się w placówkach o charakterze publicznym, niepublicznym, prywatnym, społecznym bądź wyznaniowym. Prowadzona jest w oparciu o podstawę programową oraz programy ustalone i zatwierdzone przez ministra edukacji narodowej i inne odpowiednie władze (np. kuratora oświaty). Wobec rodziny edukacja przedszkolna pełni funkcję wspomagającą i wspierającą rozwój dziecka. Zaleca się, aby była ona realizowania we współpracy z rodziną dziecka przy uwzględnieniu potrzeb środowiska lokalnego. Nauczyciele muszą posiadać odpowiednie kwalifikacje zgodne z wymaganiami danego kraju[143].

Warto dodać, że w społeczeństwie polskim istnieje coraz większa i uświadomiona potrzeba objęcia edukacją przedszkolną jak najwięcej dzieci. Wynika ona z dążenia władz oświatowych do wyrównania szans edukacyjnych[144]. Dostrzegając charakterystyczne cechy dziecka w wieku przedszkolnym, związane z intensywnym rozwojem wrodzonych umiejętności, a także zdolności do uczenia się, uzasadnia się sens organizowania działań edukacyjnych, których celem jest wspieranie rozwoju dziecka[145]. Stwierdza się, że udział dziecka w edukacji

[140] Tamże, s. 49.

[141] Tamże, s. 44.

[142] Pisze o tym np. A. Kopik, Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej, „Nauczyciel i Szkoła", 2004 nr 3-4, s. 20-36.

[143] D. Waloszek, Edukacja przedszkolna, s. 962.

[144] Pisze o tym np. M. Kowalik-Olubińska, Edukacja przedszkolna a wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, cz. 1, Wych. na co dzień, 2004 nr 10-11, s. 32-36; Taż, Edukacja przedszkolna a wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, cz. 2, Wych. na co dzień, 2004 nr 12, s. 22-26.

[145] Zob. np. B. Bilewicz-Kuźnia, Jak przedszkole może wspomagać rozwój twórczej ak-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przedszkolnej stanowi również odpowiedni moment do podejmowania działań, które pomogą mu zniwelować dysharmonie i zaburzenia rozwojowe oraz pomogą w wyrównaniu szans edukacyjnych[146].

1.3. Cele i zadania edukacji w przedszkolu

Edukacja przedszkolna, podobnie jak inne formy systematycznego nauczania i wychowania, zmierza do realizacji określonych celów dydaktyczno-wychowawczych i wynikających z nich zadań, jakie ma do wypełnienia nauczyciel. W związku z tym terminy: „cele kształcenia" i „cele wychowania" w literaturze pedagogicznej określa się najczęściej jako „założone skutki"[147], „zamierzone efekty"[148], do których dąży się w sposób świadomy i zaplanowany[149]. Z kolei termin „zadania edukacyjne" wskazuje na czynności, jakie musi wykonać nauczyciel, świadomy celów ustalonych przez osoby odpowiedzialne za oświatę[150].

Pedagodzy[151] zgodnie twierdzą, że ogólnie określone cele kształcenia i wychowania zależą od systemu oświaty danego społeczeństwa i wartości uznawanych przez obywateli oraz od uznawanej wizji człowieka, który ma być wyedukowanym obywatelem[152]. W praktyce pedagogicznej tego rodzaju cele regulują proces edukacji, ukierunkowując działania nauczyciela na dobro ucznia i jego całościowy rozwój. Dotyczą one zawsze przyszłości bliższej lub dalszej wychowan-

tywności dziecka – na przykładzie doświadczeń brytyjskich, Wych. na co dzień, 2008 nr 1-2, s. 34-36; M. Falkiewicz-Szult, Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych, Wych. na co dzień 2007 nr 3, s. 3-8; E. Misiorna, R. Michalak, Między rolą przedszkolaka a rolą ucznia, WwP 57 (2004) nr 8, s. 3-8; M. Styczyńska, Przedszkole drogą do sukcesu, „Dyrektor Szkoły", 2009 nr 2, s. 50-53.

146 T. Ogrodzińska, A. Kozińska-Bałdyga, E. Tołwińska-Królikowska, [i.in], przygot. Informator 2008/2009. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach…, s. 6; por. I. Kość, Zaniedbany obszar demokratyzacji polskiej oświaty – edukacja przedszkolna, „Edukacja Humanistyczna (Szczecin)", 2006 nr 2, s. 183-194.

147 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 58.

148 W. Furmanek, Cele pedagogiczne, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 459.

149 Tamże. Podobne definicje celów można znaleźć np. w: I. Adamek, Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Kraków 1997, s. 11-17; Cz. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Warszawa 2000, s. 62-65; J. Świrko-Pilipczuk, Wartości i cele kształcenia ogólnego, w: Dydaktyka kształcenia ogólnego, red. F. Bereźnicki, Kraków 2001, s. 42-120.

150 W. Furmanek, Cele pedagogiczne, s. 459.

151 W. Pomykało, Cele kształcenia i wychowania, ideały wychowawcze, wzorce osobowe (z punktu widzenia świeckiego), w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 54-72.

152 J. Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1999, s. 37-63.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ka[153]. Poza tym cele kształcenia i wychowania formułuje się w sposób opisujący pożądane końcowe efekty szeroko rozumianej działalności pedagogicznej[154]. Definiuje się je też jako „antycypowane stany rzeczy i zjawisk, w których powinien się znaleźć działający podmiot lub przedmiot oddziaływań [...]. Oznacza to, że są nimi te przyszłe stany rzeczy i zjawisk, których oczekujemy z uwagi na to, że stanową one dla nas określone wartości"[155].

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku do najważniejszych celów edukacji przedszkolnej zaliczano uspołecznienie i kształtowanie charakteru dziecka, którym można pokierować, dobierając odpowiednie treści i metody[156]. Wychodząc z założenia, że cele edukacyjne to „świadomie założone skutki działania"[157], starano się dowieść możliwość wpływania na planowanie i realizację teleologii w wychowaniu przedszkolnym. Stąd też uważano, że cele kształcenia i wychowania można zaplanować i w sposób systematyczny do nich dążyć, by następnie dokonać ich oceny[158]. Przyjęcie takiego stanowiska stwarzało jednak niebezpieczeństwo, że przedszkole stanie się instytucją urabiającą i manipulującą wychowankiem. Współcześnie daje się zauważyć inne podejście do celów edukacji w przedszkolu. Pedagodzy twierdzą, że źródłem, z którego powinno wyprowadzać się cele edukacji jest sam człowiek, który jako osoba stanowi wartość nadrzędną. Cele edukacji w przedszkolu, podobnie jak w innych placówkach oświatowych, powinny respektować zarówno prawa rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa wraz z czynnikiem kulturowym i cywilizacyjnym. Każdy bowiem człowiek, w tym także dziecko, funkcjonuje w dwóch wymiarach: jako jednostka i jako członek społeczeństwa[159]. W takim ujęciu cele edukacyjne pojmowane są jako „rodzaj ukierunkowania, swoistej mapy i busoli w poruszaniu się w przestrzeni możliwych edukacyjnych sugestii, podpowiedzi"[160]. Cele kształcenia i wychowania pełnią zatem funkcję życzeń, postulatów i drogowskazów, wyznaczających kierunek działań pedagogicznych. Nie są one ujmowane jako wizja stanu końcowego. Wartością jest sam człowiek i środowisko, w którym on żyje, i które kształtuje. W takim rozumieniu celów edukacyjnych chodzi o wspieranie wychowanka w jego harmonijnym, a zarazem integralnym rozwoju. Wartością

[153] D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 49.

[154] W. Furmanek, Cele pedagogiczne, s. 460.

[155] Tamże, s. 459.

[156] M. Kwiatkowska, Pedagogika przedszkolna…, s. 54-55; D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny, s. 233.

[157] M. Kwiatkowska, Pedagogika przedszkolna…, s. 52.

[158] Tamże, s. 52-55.

[159] Tamże.

[160] D. Waloszek, Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza…, s. 189-191.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

podstawową jest tu godność człowieka i jego dobro[161]. W związku z tym jako podstawowy cel współczesnej edukacji przedszkolnej określa się budowanie osobowości i poczucia własnej wartości wychowanka. Dokonuje się to w procesie wychowania poprzez stopniowe wprowadzanie dziecka w świat ogólnoludzkich wartości – takich, jak np. dobro, prawda i piękno. Stąd też wiadomości, które dziecko zdobywa w przedszkolu oraz umiejętności i nawyki, które rozwija nie stanowią celu samego w sobie. Są one jedynie środkami, spełniającymi rolę pomocniczą w procesie rozwoju osobowości wychowanka[162].

Należy zauważyć, że osiągnięcia współczesnych nauk, szczególnie pedagogiki i psychologii, stają się impulsem do modernizacji edukacji przedszkolnej[163]. Pojawia się konieczność zmiany obowiązujących celów edukacyjnych. Autorzy zgodnie twierdzą, że cele kształcenia i wychowania w przedszkolu powinny uwzględniać indywidualne i podmiotowe traktowanie dziecka oraz jego aktywny udział w procesie edukacji. Stąd też w nowej koncepcji wychowania przedszkolnego duże znaczenie przypisuje się podmiotowym relacjom pomiędzy dzieckiem a nauczycielem. Działalność pedagogiczna nastawiona jest na wspieranie wychowanka w rozwoju jego indywidualności i odpowiedzialności, a także w kształtowaniu własnej tożsamości. Odchodzi się obecnie od produktywnego modelu przedszkola, który stawiał sobie za cel kształtowanie umiejętności i sprawności instrumentalnych dziecka, w kierunku modelu ekspresyjnego i twórczego, umożliwiającego kreowanie wewnętrznego świata dziecka. Docenia się aktywność wychowanka, ujawniająca się w samodzielnym dokonywaniu wyborów, wykonywaniu działań, a nawet wartościowaniu[164]. Wszystko to sprawia, że obecnie cele edukacji przedszkolnej definiowane są nie tylko jako troska o fizyczny, umysłowy, emocjonalny, społeczny, moralny i estetyczny rozwój dziecka oraz jako przygotowanie go do nauki w szkole[165]. Uznając tego rodzaju działania pedagogiczne

[161] Tamże, s. 191.

[162] K. Lubomirska, Przedszkole rzeczywistość i szansa, Warszawa 1997, s. 168; taż, Edukacja promująca rozwój, w: Przedszkolaki – Krok pierwszy. Polska Fundacja dzieci i młodzieży, Warszawa 1996, s. 117.

[163] Warto dodać, że pod wpływem badań nad rozwojem i edukacją małych dzieci wzrosła ranga wychowania przedszkolnego w procesie edukacji człowieka. Badania empiryczne: 1) wskazują na istotne znaczenie wychowania przedszkolnego w osiąganiu przez dziecko sukcesów szkolnych; 2) dowodzą, że dzieci w wieku przedszkolnym są niezwykle podatne na wszelkie oddziaływania wychowawcze, których rezultaty generują ich późniejszy rozwój. Zob. o tym np. w: M. Grochowska, Zachowania niewerbalne a komunikowania się dzieci w wieku przedszkolnym, „Kwartalnik Edukacyjny", 1996 nr 3-4, s. 18-22; F.J, Mönks, J.H. Ypenburg, Unser Kind ist hoch – begabt. Ein Leitfaden für Eltern Und Lehrer, München 2000.

[164] K. Lubomirska, Przedszkole, rzeczywistość i szansa, s. 170; A. Żółtek, M. Rozbarska, Wpływ tradycji…, s. 296.

[165] B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, s. 640.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

za istotne i aktualne, zwraca się uwagę na wspieranie wszechstronnego rozwoju wychowanka z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości. Przedszkole zatem jest postrzegane jako środowisko, które ma za zadanie zapewnienie dziecku odpowiednich warunków dla osiągnięcia rozwoju we wszystkich sferach osobowości[166].

Należy zauważyć, że pod koniec XX wieku – aż do chwili obecnej – mocno została wyakcentowana konieczność wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, między innymi przez wykrywanie różnorodnych deficytów w ich fizycznym, a także psychicznym rozwoju[167]. Stąd też placówki przedszkolne przestały pełnić tylko funkcję opiekuńczą i wychowawczą. W związku z tym stopniowo zmieniał się model edukacji przedszkolnej. Te przemiany związane były z nowym, zapoczątkowanym w 1999 roku, podejściem do celów oraz zadań edukacyjnych. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*[168] stała się jedynym dokumentem programowym placówek wychowania przedszkolnego. Określała ona w sposób ogólny cel edukacji przedszkolnej jako „wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym"[169]. Poza tym wspomniana *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* formułowała zadania nauczyciela skoncentrowane wokół czterech obszarów tematycznych: „1) poznawanie i rozumienie siebie i świata; 2) nabywanie umiejętności przez działanie; 3) odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej i wspólnocie; 4) budowanie systemu wartości"[170]. Realizując te zadania, nauczyciel miał nie tylko przygotować dziecko do szkoły, ale także zapewnić warunki sprzyjające rozwojowi osobowości, stosownie do potencjalnych możliwości i osobistych zdolności. Z tym wiązało się wspieranie dziecka w rozwijaniu jego samodzielności, dociekliwości, twórczości, wytrwałości oraz motywowanie do uczenia się i odkrywania świata. Bardzo ważnym zadaniem nauczyciela była praca korekcyjno – wyrównawcza. Miała ona na celu wyrównywanie wszelkich deficytów rozwojowych dziecka po to, by zapewnić mu dobry start w szkole[171]. W związku

[166] J. Lubowiecka, Funkcje i zadania współczesnego przedszkola, WwP 59 (2006) nr 1, s. 5.

[167] Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

[168] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Załącznik nr 1, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, DzURP 2000 nr 2, poz. 18.

[169] Tamże.

[170] D. Waloszek, Edukacja przedszkolna, s. 961.

[171] J. Lubowiecka, Funkcje i zadania współczesnego przedszkola, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

z tym nauczyciel był zobowiązany do przygotowania odpowiedniej bazy materialnej oraz właściwych warunków dla prowadzenia działalności edukacyjnej. Wspomniana *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* dopuszczała opracowanie przez nauczycieli własnych, konkretnych programów edukacyjnych, które odpowiadałyby rzeczywistym potrzebom dzieci w danej placówce oświatowej. Nauczyciele mogli też wybierać programy spośród tych, które zostały zatwierdzone przez ministra edukacji narodowej[172].

Należy zauważyć, że wyżej opisane cele i zadania edukacji przedszkolnej są aktualne. Stopniowo zostały one uzupełnione o zalecenia szczegółowe. W 2008 i 2009 roku – wraz z nowelizacją *Ustawy o systemie oświaty*[173] i nowym *Rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego*[174] – wprowadzono nieznaczne, ale istotne zmiany w zakresie celów i zadań edukacyjnych. Podpisana 23 grudnia 2008 roku nowa *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* zaczęła obowiązywać od roku szkolnego 2009/2010. Ze względu na funkcjonowanie w Polsce zróżnicowanych form wychowania przedszkolnego w wyżej wymienionym dokumencie dokładnie sprecyzowano cele i zadania edukacji dzieci w wieku przedszkolnym w poszczególnych placówkach. Odnoszą się one zarówno do działalności opiekuńczej, jak też do wychowawczej i dydaktycznej. Zwrócono przy tym uwagę na potrzebę wspomagania dziecka w rozwijaniu predyspozycji intelektualnych, emocjonalnych, społecznych. Dowartościowano też naturalne potrzeby dziecka związane z możliwością wspólnej zabawy w grupie rówieśniczej pod kierunkiem nauczyciela. Jednocześnie zwrócono uwagę na cele związane z nauką w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do potrzeb rozwojowych dzieci[175]. Na uwagę zasługuje

[172] Tamże.

[173] Warto dodać, że na mocy tej ustawy dziecko pięcioletnie zyskało prawo do edukacji przedszkolnej, a od roku szkolnego 2011/2012 zostało ono objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Takie zmiany wynikają z realizacji postulatu, aby w najbliższych latach upowszechnić wychowanie przedszkolne dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Zob. Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 19 marca 2009 r., DzURP 2009 nr 56, poz. 458.

[174] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, DzURP 2009 nr 4, poz. 17.

[175] Warto dodać, że cele te zostały zapisane jako określenia wskazujące na czynności nauczyciela. Dlatego zrezygnowano z odrębnego zapisu zadań edukacyjnych nauczyciela. Wprowadzono natomiast, w ramach piętnastu obszarów edukacyjnych, zapis zakładanych, konkretnych wiadomości i umiejętności, które dzięki działaniom edukacyjnym nauczyciela, ma pozyskać dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole. Zob. E. Gruszczyk-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

fakt, że w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* z roku 2008 wskazano na potrzebę wychowania aksjologicznego. Świadczą o tym między innymi takie cele i zadania, jak: „budowanie systemu wartości, w tym wychowanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre a co złe", „wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne"[176]. Takie zapisy są również istotne dla edukacji religijnej[177]. Zostają one dopełnione np. o „kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek"[178], „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi"[179], „stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych"[180]. Nie brakuje przy tym troski o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną, dlatego zaleca się zachęcanie wychowanków do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych[181]. Obok tego w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* zwraca się uwagę na: „budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych"; „kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej"; „zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej"[182]. Można stwierdzić, że tego rodzaju działania mają na celu wspieranie dziecka w rozwijaniu wszystkich sfer jego osobowości, zgodnie z indywidualnymi możliwościami

-Kolczyńska, Komentarz do Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego, w: Podstawa Programowa z Komentarzami. Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna, MEN, t. 1, [online] [dostęp: 29 marca 2010], Dostępny w Internecie: <http://www.sppilchowice.pl/dla_nauczycieli/reforma_tom_1.pdf.>, s. 26.

[176] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1…, poz. 17.

[177] Więcej o tym będzie mowa w rozdziale III, w punkcie dotyczącym wychowania moralnego oraz w rozdziale IV, w punkcie dotyczącym metodyki edukacji religijnej w przedszkolu.

[178] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1…, poz. 17.

[179] Tamże.

[180] Tamże.

[181] Tamże.

[182] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rozwojowymi oraz wrodzonym predyspozycjami. Znajdują one ukonkretnienie w zadaniach nauczycieli, którzy zgodnie z *Podstawą programową wychowania przedszkolnego* starają się wspierać dziecko w integralnym rozwoju, stosownie do indywidualnych możliwości i zdolności oraz stymulować jego aktywność własną i ciekawość poznawczą, zaradzając przy tym nieprawidłowościom w rozwoju[183]. Do zadań nauczycieli należy m.in.: propagowanie wzorców, norm i zachowań społecznie akceptowanych, kształtowanie zgodnego funkcjonowania w zabawie i sytuacjach zadaniowych, nabywanie umiejętności porozumiewanie się z dorosłymi i rówieśnikami. Obok tego rodzaju czynności nauczyciel ma promować wśród dzieci zdrowy i kulturalny styl życia oraz wspierać wychowanków w rozwijaniu nawyków higienicznych i wdrażać do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych. Niemniej istotne zadanie polega na rozwijaniu zainteresowań i sprawności konstrukcyjnych oraz na zapoznaniu dzieci z różnymi urządzeniami technicznymi i ich przydatnością w życiu człowieka. Z tym wiąże się kształtowanie wyobraźni i wrażliwości estetycznej, budzenie zainteresowań matematycznych, przygotowanie do nauki czytania i pisania, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, wdrażanie do szacunku dla każdego człowieka oraz kształtowaniu postawy poszanowania środowiska naturalnego. Poza tym każdy wychowawca jest zobowiązany do nawiązywania współpracy z rodziną. Tego rodzaju działania edukacyjne służą ujednoliceniu oddziaływań wychowawczych oraz przygotowaniu dzieci do nauki w szkole[184]. Spełniają też istotną rolę w prowadzeniu obserwacji pedagogicznych i diagnozowaniu gotowości dziecka do szkoły. Dostarczają informacji niezbędnych w prowadzeniu zajęć wyrównawczych dla dzieci, które tego potrzebują. W praktyce edukacyjnej realizacja tak określonych celów i zadań napotyka na liczne trudności, warunkowane zarówno przemianami społecznymi i kulturowymi, jak też edukacyjnymi.

1.4. Problemy edukacyjne w przedszkolu

Pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku wraz z przemianami społeczno-gospodarczymi w Polsce nastąpiły zmiany w oświacie. Dotyczyły one między innymi uspołecznienia szkół i decentralizacji w zarządzaniu placówkami oświatowymi. Wyakcentowano przy tym pluralizm światopoglądowy i koncepcyjny w edukacji. Za potrzebę czasu uznano istnienie placówek zarówno publicznych, jak i niepublicznych. W nauczaniu zaczęto zwracać uwagę nie tyle na przekazywanie informacji, co na aktywizowanie uczniów i stymulowanie ich do sa-

[183] Tamże.
[184] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

modzielności poznawczej[185]. Stąd też powstały szkoły i przedszkola autorskie, integracyjne, ekologiczne[186]. Poza tym zgromadzenia zakonne otwierały własne instytucje wychowawcze i edukacyjne, w tym także przedszkola[187]. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zwracano też uwagę na potrzebę bezpłatnej edukacji przedszkolnej, w której dostrzegano szansę na dobry start dziecka w szkole[188]. Jednak odpowiedzialni za systemową reformę oświaty w Polsce, którą przeprowadzono w 1998 roku nie docenili roli przedszkola w wyrównaniu szans edukacyjnych dzieci. Doprowadziło to do likwidacji w Polsce wielu placówek przedszkolnych[189]. Działania te były sprzeczne z *Ustawą o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 roku, w której zwracano uwagę na konieczność objęcia wychowaniem przedszkolnym dzieci w wieku od 3 do 6 lat, przy czym dziecko sześcioletnie miało prawo (nie obowiązek) do rocznego przygotowania przedszkolnego[190]. Kolejne nowelizacje tej ustawy wprowadzały zmiany dotyczące wieku dziecka objętego wychowaniem przedszkolnym[191]. Ostatecznie w związku z obniżeniem wieku szkolnego ustalono, że od 1 września 2010 roku wychowaniem przedszkolnym objęte będą dzieci począwszy od tych, które od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym kończą trzy lata, poprzez dzieci w wieku czterech i pięciu lat, aż do tych, które do końca roku szkolnego,

[185] Cz. Kupisiewicz, Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa, Warszawa 2006, s. 121-122.

[186] K. Lubomirska, Przedszkole, rzeczywistość i szansa, s. 104-105.

[187] A. Błaszczyk, Przedszkola Zgromadzenia Sióstr św. Elżbiety Prowincji Poznańskiej, WwP 53 (2000) nr 9, s. 525.

[188] Cz. Kupisiewicz, Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy…, s. 124-127.

[189] Należy dodać, że w latach 1990-1993, mimo niskiego stopnia upowszechnienia edukacji przedszkolnej, w porównaniu z krajami Europy Zachodniej, ze względu na trudności finansowe w budżetach gmin, zlikwidowano wiele przedszkoli. Co więcej, w roku 2000 Niemcy i Belgowie deklarowali prawie stuprocentowy udział dzieci w wychowaniu przedszkolnym, natomiast w Polsce wskaźnik powszechności wczesnej edukacji plasował się między 23 a 34% ogółu dzieci w mieście. Sytuacja na wsi wyglądała jeszcze gorzej, bo tylko 13% dzieci objętych było edukacją przedszkolną. Ogółem w Polsce – do roku 2000 zlikwidowano dziesięć tysięcy przedszkoli. Zob. E. Brańska, Szanse i zagrożenia edukacji przedszkolnej, WwP 55 (2002) nr 2, s. 67-71; taż, Edukacja przedszkolna w procesie zmian, WwP 60 (2007) nr 11, s. 5; K. Kamińska, Wychowanie w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, WwP 53 (2000) nr 9, s. 519-520; J. Lackowski, Problemy z upowszechnieniem edukacji przedszkolnej w Polsce, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 147-158.

[190] Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, DzURP 1991 nr 95, poz. 425.

[191] Warto dodać, że *Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty* pozwalała – za zgodą dyrektora na przyjęcie do przedszkola dzieci, które ukończyły dwa i pół roku życia. Z kolei dzieci sześcioletnie obowiązkowo miały odbywać roczne przygotowanie przedszkolne. Zob. DzURP 2003 nr 137 poz.1304.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

w roku kalendarzowym, kończą sześć lat. Jednocześnie na gminę został nałożony obowiązek tworzenia i finansowania przedszkoli publicznych[192]. Dopuszczono też tworzenie placówek niepublicznych, których organem założycielskim może być zarówno osoba prawna, jak i fizyczna[193]. Pomimo takich rozwiązań organizacyjnych i uregulowań prawnych sytuacja wychowania przedszkolnego budzi wiele niepokojów i zastrzeżeń[194]. Szczególnie widoczna była i jest nadal dysproporcja w dostępie do edukacji przedszkolnej dzieci mieszkających w mieście i na wsi[195]. Jest to zjawisko niepokojące ze względu na ogromne znaczenie wczesnej edukacji w rozwoju dziecka. Pomimo powszechnej jednomyślności, co do tego, że w 2004 roku wprowadzono roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne dla dzieci sześcioletnich, do dziś uwidaczniają się liczne problemy edukacyjne[196]. Na przykład ciągle istnieje dysproporcja między edukacją przedszkolną w mieście i na wsi oraz zróżnicowanie między poszczególnymi regionami w kraju[197]. Daje się też zauważyć różne rozwiązania organizacyjne np. zróżnicowane godziny pracy przedszkoli, a przez to różny czas pobytu dziecka w przedszkolu, możliwość korzystania z dwóch bądź z trzech posiłków, propozycje zajęć dodatkowych[198]. Coraz częściej powstają przedszkola niepubliczne, zakładane przez inne podmioty założycielskie niż samorządy lokalne. Dopełniają one istniejącą już sieć przedszkoli publicznych i są alternatywą dla tej edukacji. Powstają też punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego[199]. W ofertach programo-

[192] Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, poz. 425, rozdz. 2, art. 14a.

[193] Tamże.

[194] K. Kamińska, Jutro edukacji przedszkolnej, WwP 56 (2003) nr 5, s. 259-263; Edukacja przedszkolna w Polsce, w: T. Ogrodzińska, A. Kozińska-Bałdyga, E. Tołwińska-Królikowska, [i.in.] przygot. Informator 2008/2009. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach…, s. 10-11.

[195] W roku 2005/ 2006 z edukacji przedszkolnej korzystało 55,6% ogółu dzieci w wieku przedszkolnym: w mieście stanowiło to 70,4% ogółu dzieci w wieku 3–6 lat, natomiast na wsi tylko 37,2% ogółu dzieci. Zob. E. Brańska, Edukacja przedszkolna w procesie zmian, s. 5.

[196] Z uwag na wielość tych problemów trudno w niniejszej dysertacji opisać wszystkie. Stąd też zostaną zaprezentowane jedynie kwestie najbardziej istotne, powszechne dla edukacji przedszkolnej w Polsce. Zainteresowanych problemami edukacji przedszkolnej odsyła się do licznych opracowań na ten temat np. do: E. Brańska, Zagrożenia i szanse edukacji przedszkolnej, WwP 61 (2008) nr 5, s. 5; taż, Obowiązek edukacyjny sześciolatków, WwP 57 (2004) nr 7, s. 7; K. Kamińska, Samorządy wobec edukacji sześciolatków, WwP 57 (2004) nr 6, s. 3-8; D. Klus-Stańska, Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna…, s. 43-80.

[197] E. Barańska, Edukacja przedszkolna w procesie zmian, s. 6; I. Dzierzgowska, Rok Przedszkolaka-Realna szansa czy chwyt reklamowy?, Bliżej przedsz. 2008 nr 10, s. 4.

[198] K. Kamińska, Przedszkole, s. 1029.

[199] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania DzURP 2008 nr 7, poz. 38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wych przedszkoli daje się zauważyć różnorodne rozwiązania metodyczne, jak i organizacyjne. Rodzice mają zatem możliwość wyboru placówki spełniającej ich oczekiwania, a zarazem dostosowanej do potrzeb dziecka[200]. W związku z tym pojawiają się problemy związane z wysokością opłat za udział dziecka w zajęciach przedszkolnych[201].

Istotny jest również fakt, że w procesie edukacji przedszkolnej akcentuje się respektowanie zasady indywidualizacji, możliwość opracowania i realizacji autorskich programów oraz konieczność wprowadzania nowatorskich koncepcji pedagogicznych[202]. Wszystko to ma służyć wspieraniu dziecka w jego ogólnym, a zarazem wszechstronnym rozwoju oraz pobudzać jego twórczą aktywność. Realizacja tych założeń powinna dokonywać się w interakcjach ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. W praktyce powstaje problem jak przedszkole – jako placówka oświatowa – ma pełnić funkcję doradczą i wspierającą działania wychowawcze rodziny, skoro często rodzice nie są zainteresowani współpracą z nauczycielami. Dużym problemem jest dialog wychowawców z rodzicami, który ma na celu podnoszenie efektywności nie tylko opieki i wychowania, ale także uczenia się i osiągania przez dziecko gotowości szkolnej[203]. Trudno też realizować zasadę indywidualizacji, szczególnie wtedy, gdy nauczyciel musi pracować z grupą ponad dwudziestu pięciu wychowanków. Również brak odpowiedniej bazy lokalowej i zbyt uboga paleta pomocy dydaktycznych w przedszkolu, złe warunki pracy stanowią istotny problem dla nauczycieli. Brak odpowiednich warunków do realizacji zajęć oraz środków dydaktycznych uniemożliwia realizację zajęć zgodnie z nowoczesnymi koncepcjami pedagogicznymi[204]. Niemałą trudnością okazuje się także dostęp do opieki logopedycznej, psychologicznej, i pedagogicznej[205]. Poza tym nauczyciele w przedszkolach zamiast metod aktywizujących dziecko do samorzutnego i bardziej efektywnego zdobywania wiedzy i umiejętności stosują rozwiązania metodyczne, w których dominuje inicjatywa nauczyciela, a przekazywanie wiadomości staje się niczym innym, jak gromadzeniem informacji[206].

---

[200] K. Kamińska, Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, s. 518.

[201] B. Grzeszkiewicz, Edukacja przedszkolna – bariery i szanse, [online] [dostęp: 07 lutego 2011], Dostępny w Internecie: <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/55.pdf>, s. 56-57.

[202] E. Brańska, Koncepcja programowa wychowania przedszkolnego, w: Ministerstwo Edukacji Narodowej. O przedszkolach, Biblioteczka Reformy nr 21, red. W. Książek, Warszawa 2000, s. 32.

[203] D. Waloszek, Przygotowanie dziecka do nowych zadań w szkole, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. 4, s. 1120-1133.

[204] M. Kamińska-Juckiewicz, Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania, w: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 427-430.

[205] B. Grzeszkiewicz, Edukacja przedszkolna – bariery i szanse, s. 56-57.

[206] Tamże, s. 57.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Problemem jest też sposób planowania zajęć edukacyjnych w przedszkolu. Na początku XXI wieku przywiązywano szczególną uwagę do zapisania celów operacyjnych, określających wiadomości i umiejętności ucznia w kategoriach mierzalnych. Nauczyciele w przedszkolu czuli się zobligowani do tego, aby każde dziecko wiedziało i umiało tyle samo, niezależnie od środowiska społecznego, w którym żyje, od potrzeb, zainteresowań, doświadczeń i poziomu rozwoju intelektualnego[207]. Wszystkie tego rodzaju założenia z zakresu teleologii starano się zapisać w formie taksonomii, wartościującej poziom opanowania przez dziecko wiadomości i umiejętności. Obecnie rezygnuje się z takiego podejścia, by w to miejsce opisywać wymagania ogólne i szczegółowe. Te ostatnie nie są jednak niczym innym, jak dobrze zapisanym celem operacyjnym, co w praktyce prowadzi do kolejnych trudności i problemów związanych z pomiarem dydaktycznym. Dobrze jednak, że zrezygnowano z zapisu taksonomii celów edukacyjnych. Same natomiast wymagania w zakresie wiadomości i umiejętności dziecka nauczyciel może znaleźć w obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010 *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*, co ułatwia znacznie realizację zaleceń oświatowych oraz pomaga w egzekwowaniu od wychowanków opanowania określonych wiadomości i umiejętności[208].

Innym problemem edukacyjnym, na który warto zwrócić uwagę są zbyt liczne oddziały przedszkolne. W praktyce często funkcjonują grupy, do których zapisano trzydzieścioro dzieci, a niekiedy nawet więcej. Stąd też często trudno realizować postulaty zawarte w obowiązującej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego*. Na przykład zaleca się stosowanie elementów zabawy i nauki i ich wzajemne ze sobą powiązanie w toku zajęć[209]. Trudno jednak wypełnić to zadanie w licznej grupie dzieci i w warunkach, które nie są odpowiednie aktywizacji dziecka[210].

Sama też *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, którą od września 2009 roku wprowadza się stopniowo w przedszkolach wzbudza kontrowersje. Pojawiają się pytania związane z obrazem dziecka, który opisano w tym dokumencie. Dziecko jest postrzegane jako ktoś, kto ma określony czas na przy-

[207] Tamże.

[208] E. Gruszczyk-Kolczyńska, Komentarz do postawy programowej wychowania przedszkolnego, s. 27.

[209] Z. Marciniak, O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, w: Podstawa Programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, MEN, t. 1, [online], [dostęp: 29 marca.2010], Dostępny w Internecie: <http://www.sppilchowice.pl/dla_nauczycieli/reforma_tom_1.pdf>, s. 12.

[210] R. Lewandowski, Światełko w tunelu, czyli o nowej podstawie programowej. „Doradca Dyrektora Przedszkola" 2009 nr 2, s. 11.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

gotowanie do szkoły, zdobycie wiadomości i osiągnięcie umiejętności. Sytuuje to wychowanka w kategoriach „produktu" kończącego przedszkole, który można uformować według określonego wzoru. Pojawiają się pytania o traktowanie dziecka w sposób indywidualny i niepowtarzalny oraz o podmiotowość w edukacji[211]. Kontrowersje wzbudza także zbyt dokładne wyznaczanie ram czasowych dla aktywności dziecka. Takie założenia kojarzą się z koncepcją wychowania w czasach komunistycznych, kiedy to dokładnie ustalano i wymagano, by tak zwane obowiązkowe zajęcia z dziećmi trwały nie dłużej niż 30 minut[212]. Stanowi to pewne ograniczenie samodzielnego działania nauczyciela i jest przejawem braku zaufania dla jego kompetencji[213]. Poza tym wymagania stawiane nauczycielom przedszkoli prowadzą do nadmiernego rozwoju dokumentacji przedszkolnej. Pojawiają się też trudności związane z interpretacją przepisów oświatowych oraz niepokoje wynikające z tworzenia coraz to nowej wewnątrzprzedszkolnej dokumentacji bądź aktualizowania już istniejącej. Jej nadmiar utrudnia wykonywanie zadań wychowawczych[214].

Kolejny problem dotyczy edukacji w przedszkolach integracyjnych. Tego rodzaju placówki są wynikiem pozytywnych przejawów troski o wyrównywanie szans edukacyjnych. Stwarzają możliwości edukacyjne w zakresie integracji dzieci niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi kolegami. Dzięki takim przedszkolom dzieci o zróżnicowanym poziomie rozwoju psychofizycznego mają szansę na nauczanie i wychowanie zgodnie ze swoimi możliwościami intelektualnymi, emocjonalnymi i społecznymi[215]. Często jest problem z doborem odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej oraz z dostępem do tego rodzaju placówek w środowisku wiejskim lub w małych miastach. Niekiedy brakuje zrozumienia wśród rodziców, którzy niechętnie zapisują dzieci do tych przedszkoli.

Obok wyżej wymienionych problemów edukacyjnych na uwagę zasługuje fakt, że coraz częściej brakuje nauczycieli, którzy byliby nie tylko kompetentni, ale również zaangażowani, doskonale znający potrzeby rozwojowe swoich wychowanków i twórczy. Okazuje się, że czasami nawet najlepiej przygotowany teoretycznie młody nauczyciel nie potrafi dostosować planowanych czynności

[211] J. Nowak, Obraz dziecka funkcjonujący w nowych dokumentach programowych, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna…, s. 127.

[212] M. Bogdanowicz, R. Czabaj, W sprawie reformy oświaty, Bliżej Przedsz. 2008 nr 9, s. 6-8.

[213] Tamże.

[214] A. Czeglik, Trzeba czy nie trzeba? Rozwój dziecka czy stos papierów?, Bliżej Przedsz. 2011 nr 3, s. 42.

[215] J. Bąbka, Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, WwP 56 (2003) nr 8, s. 458-462; K. Kamińska, Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, s. 519; A. Skoczylas, W przedszkolu integracyjnym, WwP 56 (2003) nr 8, s. 477-478.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dydaktyczno-wychowawczych do zewnętrznych warunków i predyspozycji psychofizycznych dzieci[216].

Tak więc pomimo popularyzacji edukacji przedszkolnej w Polsce[217] oraz podejmowania problemów edukacji przedszkolnej w Polsce w kontekście międzynarodowym[218] daje się zauważyć wiele kwestii utrudniających pracę nauczycieli w przedszkolu. W ich eliminacji nie pomogło ogłoszenie przez Ministra Edukacji Narodowej – Katarzynę Hall – roku 2008/2009 Rokiem Przedszkolaka. Co więcej, uznane za najważniejsze priorytety takie, jak np. „upowszechnienie edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–5 lat, zagwarantowanie każdemu dziecku co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej, przygotowującej do nauki w szkole, zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez realizowanie całej podstawy programowej we wszystkich formach organizacyjnych wychowania przedszkolnego, dostosowanie form wychowania przedszkolnego do potrzeb lokalnego środowiska"[219] doprowadziły jedynie do kolejnych debat. Również podejmowane na szczeblu międzynarodowym dyskusje[220] wprowadziły nieznaczne zmiany w zakresie koncepcji edukacji przedszkolnej.

2. Wybrane koncepcje wychowania przedszkolnego

Na przełomie XIX i XX wieku, funkcjonowały pierwsze instytucje wychowania przedszkolnego, tak zwane ogródki freblowskie i ochrony, pojawiły się nowe koncepcje wychowawcze. Zaczął być modny nurt tak zwanego „nowego wychowania", reprezentowany między innymi przez R. Steinera, J. Deweya,

[216] L. Wollman, Wymagania stawiane nauczycielom, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna…, s. 115-124.

[217] Przykładem może być konferencja poświęcona sprawom edukacji najmłodszych, zorganizowana przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Parlamentarny Zespół „Rodzina 2030" i Rzecznika Praw Dziecka w Sali Kolumnowej Sejmu RP. Tytuł konferencji brzmiał „Najmłodsi Obywatele RP: opieka – edukacja – wychowanie. Zob. E. Brańska, Edukacja najmłodszych – konferencja w Sejmie, WwP 63 (2010) nr 8, s. 12-16.

[218] Tamże; A. Soroka-Fedorczuk, E. Kowalska, Polscy studenci w niemieckich przedszkolach, WwP 60 (2007) nr 10, s. 24-27; A. Kienig, Koncepcje programowe w wybranych krajach Unii Europejskiej, WwP 58 (2005) nr 8, s. 4-7.

[219] Dlaczego warto, aby dzieci korzystały z edukacji przedszkolnej, T. Ogrodzińska, A. Kozińska-Bałdyga, E. Tołwińska-Królikowska, [i.in.] przygot. w: Informator 2008/2009. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach…, s. 7.

[220] W sierpniu 2010 roku odbył się dwudziesty szósty Światowy Kongres Organizacji Wychowania Przedszkolnego (OMEP) w Szwecji, zorganizowany przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Göteborgu oraz przez Szwedzki Komitet OMEP. Uczestniczyli w nim przedstawiciele 72 krajów świata, w tym również z Polski. Podczas wykładów, warsztatów i seminariów dyskutowano między innymi na temat praw dziecka do nauki poprzez zabawę. Zob. M. Narożnik, XXVI Światowy Kongres OMEP w Szwecji, WwP 60 (2010) nr 11, s. 55-59.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Celestyna Freineta (1986-1966), nawiązujący do poglądów pedagogicznych Jana Jakuba Rousseau (1712-1778) i Jana Henryka Pestallozziego (1746-1827). Charakteryzuje go: naturalistyczne podejście do rozwoju dziecka, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i zainteresowań oraz naturalnych praw rozwojowych. W nowych nurtach wychowania proponuje się rozwiązania edukacyjne alternatywne dla XIX wiecznego herbartyzmu. Do nich zalicza się np. system edukacyjny M. Montessori i pedagogikę waldorfską, pedagogikę egzystencjalną i pedagogikę bł. Edmunda Bojanowskiego.

2.1. Pedagogika Marii Montessori[221]

Podstawowym założeniem koncepcji wychowania przedszkolnego, opracowanej i wdrożonej przez M. Montessori w 1907 roku w domu dziecięcym (*Casa dei Bambini*) było odkrycie podmiotowości dziecka, jego wyjątkowości i spontanicznej aktywności. W przekonaniu M. Montessori każde dziecko może w pełni rozwinąć swoje wrodzone preferencje, jeśli mu się tylko w tym pomoże[222]. Dziecko jest „budowniczym"[223] samego siebie – w takim sensie, że ono samo – przy zapewnieniu mu aktywnego obcowania ze środowiskiem dąży do urzeczywistnienia wewnętrznego potencjału. Staje się niejako „twórcą samego siebie"[224]. Zdaniem M. Montessori w każdym dziecku istnieje gotowość do działania i do wykonywania interesujących go czynności oraz chęć do penetrowania otaczającej go rzeczywistości[225]. Dziecko w pedagogice M. Montessori nie jest „pustym naczyniem", ale osobą, godną szacunku, obdarzoną niepowtarzalnym pięknem, od

[221] Maria Montessori była włoskim lekarzem i pedagogiem. Opracowana przez nią koncepcja pedagogiczna wprowadziła nowe spojrzenie na pracę dydaktyczno-wychowawczą z dziećmi. Na wypracowanie przez M. Montessori nowej metody nauczania i wychowania miały wpływ wieloletnie studia medyczne oraz z zakresu pedagogiki i psychologii, jakie autorka podjęła. Również prowadzone przez nią (przez długi okres czasu) prace badawcze i praktyka pedagogiczna przyczyniły się do wypracowania nowej koncepcji pedagogicznej. Zob. R. Kucha, M. Montessori (1870-1952) dorastanie do przyszłych zadań edukacyjnych, WwP 57 (2004) nr 5, s. 12-18; R. Kucha, Maria Montessori droga do sukcesu, WwP, 58 (2005) nr 2, s. 18-23; M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. t. Pilch, Warszawa 2004, s. 173-180; W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 233-238; M. Kwaśniewska, E. Zyzik, Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju, s. 19-25.

[222] M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, 173–175; Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

[223] U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu, Kielce 2003, s. 12.

[224] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 104.

[225] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

której można się wiele nauczyć[226]. Jej zdaniem „dziecko i dorosły to dwa różne aspekty ludzkości, które wzajemnie na siebie oddziałując i wzajemnie sobie pomagając powinny ze sobą harmonizować"[227]. Zadaniem dorosłego jest stopniowe „odkrywanie dziecka"[228]. Odkrywanie to polega na: 1) przyzwoleniu dziecku do bycia sobą; 2) postrzeganiu go takim, jakim jest, a nie takim, jakim chcieliby dorośli go „mieć"; 3) zdolności odczytywania tego, co dziecko komunikuje otoczeniu na różne sposoby. Wymaga to od nauczyciela umiejętności dyskretnego towarzyszenia mu w procesie rozwoju oraz zdolności wycofania się, kiedy wychowanek, na drodze swobodnej aktywności, osiągnie pożądaną sprawność[229].

W koncepcji wychowania M. Montessori nie chodzi o wychowanie perfekcyjnego dziecka, ale o odkrycie jego potencjału. Odpowiednie przygotowanie otoczenia, czyli tak zwanego środowiska wychowawczego stanowi niezbędny warunek dla samorozwoju dziecka[230]. M. Montessori przez otoczenie rozumie „zbiór tych wszystkich przedmiotów, wśród, których dziecko może swobodnie dokonać wyboru i korzystać z nich tak, jak chce, zgodnie ze swymi skłonnościami i potrzebą aktywności"[231]. Chcąc uszanować godność i wolność dziecka środowisko dorosłych powinno „stworzyć otoczenie sprzyjające rozwojowi, aby potem pozwolić mu się w tym otoczeniu swobodnie rozwijać"[232].

Otoczenie dziecka M. Montessori pojmowała w sposób bardzo szeroki. Zaliczała do niego budynek przedszkolny, estetyczne sale, z szerokimi oknami, z dostępem na tarasy i wyjściem do ogrodu, tak aby dzieci mogły pracować w higienicznych i bezpiecznych warunkach oraz miały zaspokojoną potrzebę ruchu. Meble w salach i inne sprzęty miały być dostosowane do wzrostu dzieci, lekkie konstrukcyjnie, aby można je było na różne sposoby ustawiać, i by dzieci mogły z nich samodzielnie korzystać[233]. Oprócz odpowiednio zaprojektowanych zabudowań i wyposażenia w sprzęty za niezbędne M. Montessori uważała pomoce dydaktyczne potrzebne do wykonywania codziennych czynności oraz poznawania

[226] U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 12; C. Krumme, Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Beduetung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung, Worshop Religionspädagogik, hrsg. von E. Spiegel, Berlin 2006, s. 18-23.

[227] U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 12.

[228] C. Krumme, Das Kind als Subjekt religiösen Lernens…, s. 19.

[229] U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 9-13.

[230] M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, s. 173-180; por. M. Montessori, Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, hrsg. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch, 5 Auflage, Freiburg im Breisgau, 1976, s. 135-144.

[231] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 105; por. M. Montessori, Die Entdeckung des Kindes, Herder Verlag, Freiburg 1991, s. 72.

[232] A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej, Kat 47 (2003) nr 5, s. 3-11.

[233] M. Montessori, Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, s. 135-138.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

świata pojęć. Były to wszelkiego rodzaju pomoce sensoryczne, czyli takie, które wspierały proces nabywania wiedzy drogą doświadczenia i poznania zmysłowego. Inne środki dydaktyczne miały wprowadzać dziecko w edukację matematyczną i językową oraz służyć edukacji środowiskowej i artystycznej[234]. Obok nich M. Montessori proponowała pomoce, które służyły wychowaniu religijnemu[235].

Ważnym komponentem wychowania w koncepcji M. Montessori był sam nauczyciel. Aby zapewnić dzieciom poczucie akceptacji i bezpieczeństwa, powinien on cechować się spokojem, cierpliwością, miłością oraz szacunkiem dla wychowanka. Do zadań nauczyciela należy bowiem wspieranie dziecka w jego rozwoju i pomaganie mu, ale tylko wtedy, gdy zaistnieje taka potrzeba. Nadmiar pomocy, zdaniem M. Montessori, może przeszkadzać w rozwoju dziecka[236]. Od wychowawcy oczekuje się zdolności obserwowania dziecka i dokumentowania rozwoju dziecka, po to, by w odpowiednim czasie dostarczyć bodźców dla kształtowania odpowiedzialnej dziecięcej swobody[237]. W edukacji M. Montessori nie ma narzucania dzieciom żadnych czynności, gdyż one same podejmują decyzję, dokonują wyborów[238], a to sprzyja indywidualizacji nauczania. Poza tym, według M. Montessori, ważnym komponentem wychowania są rodzice oraz zróżnicowane wiekowo grupy dzieci[239].

Słynna zasada pedagogiczna M. Montessori „pomóż mi, żebym mógł zrobić to sam"[240] wskazuje na gotowość do działania, która istnieje w każdym dziecku. Tę naturalną chęć dziecka do działania można również wyeksponować podczas katechezy, oferując mu do wyboru różne rodzaje aktywności. Zdaniem M. Montessori różnorodne aktywności, które dziecko podejmuje mają znamiona nie tylko zabawy, ale i pracy. Zadaniem wychowawcy jest akceptacja wybranej aktywności, podarowanie czasu na swobodne manipulowanie i powtarzanie pewnych czynności, dzięki którym dziecko lepiej zaczyna rozumieć otaczający je świat, czuje się w nim pewniej i łatwiej się do niego przystosowuje[241].

---

234 S. Guz, Edukacja w systemie Montessori, t. 1-2, Lublin 1998, s. 21-27; taż, Materiały sensoryczne Montessori i ich znaczenie dla rozwoju dziecka, WwP 57 (2004) nr 5, s. 3-11.

235 Warto dodać, że praktyczne wykorzystanie religijnego materiału dydaktycznego podczas katechezy z dziećmi przedszkolnymi prezentuje Sofia Cavalletti w opracowanej Katechezie Dobrego Pasterza zainspirowanej metodą M. Montessorii. Zob. S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, Kraków 2001. Więcej o tym w rozdziale IV.

236 U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 35.

237 Tamże, s. 36.

238 Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

239 A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori…, s. 4.

240 U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 44; M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, s. 173-180.

241 I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych, Kraków 2010, s. 37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Dzieci w domach prowadzonych przez M. Montessori same uprawiały rośliny, hodowały zwierzęta, wykonywały prace porządkowe, zaspakajając w ten sposób wrodzoną potrzebę ruchu i pracy[242]. Wynikało to również z celu wychowania, jakim było wdrażanie dzieci do umiłowania i szacunku dla przyrody[243]. W tym celu M. Montessori zaopatrzyła dzieci w małe narzędzia pracy, wyposażyła „Dom Dziecka" w niskie meble, które były dostosowane do wzrostu i możliwości dzieci[244]. Ważnym zadaniem „Domu Dziecka" była troska o rozwój i doskonalenie zmysłów dzieci. Przygotowywano różne ćwiczenia z wykorzystaniem wszelkich materiałów dydaktycznych (tzw. materiałów montessoriańskich)[245], które pomogłyby dziecku doświadczyć różnorodności barw, struktur, kształtów i ciężarów oraz wielości zapachów i dźwięków. Ponadto prowadzone ćwiczenia miały pomóc dziecku w przyswojeniu sobie umiejętności czytania i pisania za pomocą specjalnie opracowanego materiału dydaktycznego[246].

M. Montessori była przekonana o tym, iż dzieci potrzebują religijnego wychowania[247]. Określała je mianem „pożywienia dla duszy"[248]. To co stanowiło fundament jej metody, czyli odpowiednio przygotowana przestrzeń dydaktyczna wraz z właściwym materiałem dydaktycznym i wspierającym zaangażowaniem nauczyciela oraz aktywnym zaangażowaniem dziecka, stało się również podstawą w wychowaniu dziecka do wiary. M. Montessori domagała się, aby dzieci doświadczały wiary wszystkimi zmysłami. Proponowała, by opiekunowie umożliwiali wychowankom kontakt ze wszystkim, co pomoże im zbliżyć się do Boga. W „Domach Dziecięcych", w których przebywały dzieci w wieku od trzeciego do szóstego roku życia wydzielano odpowiednie miejsce z myślą o wychowaniu religijnym. Było to „Atrium", które miało pomóc dzieciom w przeżywaniu bliskości Boga[249]. Wychowanie religijne odbywało się zgodnie z zasadą „pomóż mi, żebym mógł zrobić to sam"[250]. Dzieci same siały ziarno, zbierały winogrona, przygotowywały dary na Mszę świętą, stroiły ołtarz, wypiekały hostie. Prace te były zwieńczone wspólnie przeżywaną Eucharystią, w której dzieci brały aktywny

242 Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 21-22.

243 A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori…, s. 5.

244 S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1993, s. 112.

245 A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 106.

246 Zob. więcej na temat materiału montessoriańskiego np. w: U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 48-59; S. Guz, Materiały sensoryczne Montessori…, s. 3-11.

247 U. Steinberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 63.

248 Tamże.

249 Tamże, s. 65; H. Helming, Montessori Pädagogik, Freiburg 1977, s. 153.

250 U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 44; M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, s. 173-180.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

udział. Zatem czynności dnia codziennego zyskiwały charakter nadprzyrodzony. Znawcy tej metody określają całą dydaktykę i pedagogikę M. Montessori jako „strukturalne wychowanie religijne”[251]. Wszelkie ćwiczenia związane z codziennością takie, jak: poznawanie jej zmysłami, cisza, spokój, ruch, odpowiedzialna swoboda, wewnętrzna koncentracja, dostrzeganie potrzeb innych miały dzieci uwrażliwiać na nadprzyrodzoność[252]. I chociaż pedagogika M. Montessori nie jest związania z żadnym światopoglądem, to jednak sama jej autorka otwarcie mówiła o sobie, że jest chrześcijanką. Szacunek dla godności wychowanków, który stanowił fundament koncepcji pedagogicznej M. Montessori czerpała z zasad chrześcijańskich[253].

Zasady pedagogiczne, obecne w systemie edukacyjnym M. Montessori takie, jak: zasada indywidualizacji, samodzielności, swobody i wolności w działaniu, ograniczenia ładu i porządku, zasada przeżyciowości i wychowania do ciszy sprzyjają integralnemu rozwojowi dziecka, bowiem respektują podmiotowe podejście do wychowanka oraz wprowadzają go w środowisko kulturowe i religijne w atmosferze szacunku[254]. Zatem mają znaczenie dla jego formacji religijnej[255]. Na podkreślenie zasługuje zasada wolności i swobody w działaniu. Zastosowanie jej w edukacji religijnej kształtuje w wychowankach poczucie odpowiedzialności za podejmowane przez siebie decyzje i działania oraz pomaga w nabywaniu umiejętności dokonywania świadomych wyborów. Wychowuje też do odpowiedzialnej wolności, ograniczonej „interesem zbiorowym”, czyli przekonaniem o takich samych prawach przysługujących innym[256]. Z kolei zasada przeżyciowości i wychowania do ciszy, w której nie chodzi tylko o zwykłe poczucie spokoju i ciszy, ale także o kształtowanie umiejętności kontemplacji świata sprzyja rozwijaniu refleksyjności i uczy w jaki sposób odzyskiwać pokój serca[257].

Cisza rozumiana jest w koncepcji M. Montessori jako harmonia między wnętrzem człowieka a zewnętrznym środowiskiem. W zasadzie wychowania do ciszy nie chodzi tylko o brak hałasu, ale o unikanie zbędnych rozproszeń i tego wszystkiego, co powoduje wewnętrzny niepokój. Należy wystrzegać się „krzykliwych

---

[251] U. Steinberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 64.

[252] T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori – historia i współczesność, PCH 1999 nr 3, s. 105-115.

[253] U. Steinberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 65.

[254] Warto wspomnieć, że do dzisiaj istnieją przedszkola, które pracują według metody Montessori. Niekiedy też próbuje się dokonać adaptacji niektórych z jej propozycji wychowawczo – dydaktycznych w katechezie.

[255] Tamże.

[256] Tamże, s. 7.

[257] Tamże, s. 7-8.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kolorów, ostrego światła, nieporządku"[258]. Cisza pomaga w kształtowaniu postawy skupienia, milczenia i słuchania, co w konsekwencji może prowadzić do otwarcia się na Boga i do nawiązania z Nim przyjaźni[259]. W tym stopniowym dojrzewaniu osobowości dziecka pomaga, zdaniem M. Montessori, „polaryzacja uwagi"[260], w czasie której „dziecko jednocześnie aktywnie działa i medytuje, skupia się i rozważa"[261].

Warto przy tym wspomnieć, że w perspektywie historycznej metoda Montessori nie jest jednoznacznie postrzegana. Przez wielu historyków i pedagogów, do których należy na przykład Bogdan Nawroczyński, M. Montessori postrzegana jest jako nowatorka wychowania przedszkolnego[262]. Biorąc pod uwagę jej koncepcję wykorzystania środków wychowawczych, uznał ją za najważniejszą przedstawicielkę szkoły pracy[263]. Natomiast Bogdan Suchodolski krytykował metodę M. Montessori. Uważał, że jej teorie „precyzujące jak ćwiczyć siły i rozwijać funkcje, były w gruncie rzeczy powtórzeniem herbartyzmu"[264]. Ponadto koncepcji wychowania przedszkolnego M. Montessori zarzucano, że troszcząc się o rozwój zmysłów, czyniła to w oderwaniu od działalności poznawczej i artystycznej dzieci. Za negatywne uznano również to, że autorka odrzucała dowolny rysunek dziecka i bajki, co w konsekwencji nie sprzyjało rozwojowi wyobraźni i fantazji. Preferowanie zajęć indywidualnych wpływało z kolei, zdaniem przeciwników M. Montessori, negatywnie na wdrażanie dzieci do współżycia w grupie[265].

Pomimo wyżej przywołanej krytyki, współcześni pedagodzy doceniają w montessoriańskiej koncepcji wychowania jej humanistyczne i podmiotowe traktowanie wychowanka. Uznają propozycje M. Montessori za „wychodzącą od dziecka"[266] i zaliczają je do „pedagogiki indywidualizmu pedagogicznego, pedagogiki eksperymentalnej, społecznej, kultury i pedagogiki religijnej"[267]. Za cenne uważają też wskazówki M. Montessori na temat potrzeby wnikliwej obserwacji każdego dziecka przy uwzględnieniu jego indywidualnych właściwości

[258] Tamże.

[259] Tamże.

[260] U. Steinberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 16.

[261] Tamże.

[262] Cyt za: R. Kucha, Pedagogika Marii Montessori, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, s. 324.

[263] Cyt za: tamże.

[264] Cyt za: tamże, s. 325.

[265] Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 23.

[266] R. Reclik, Miejsce pracy domowej w wybranych systemach edukacyjnych, w: Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia, red. S. Włoch, Opole 2009, s. 206-207.

[267] R. Kucha, Pedagogika Marii Montessori, s. 327.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

i prawidłowości rozwojowych[268]. Z pewnością wiele elementów jej pedagogiki może być zastosowanych w katechezie dzieci w wieku przedszkolnym.

2.2. Pedagogika waldorfska

Twórcą, koncepcji pedagogicznej, należącej do nurtu w którym akcentuje się całościowe i naturalne podejście do rozwoju i wychowania jednostki jest R. Steiner (1861- 1925)[269]. Jego koncepcja pedagogiczna dotycząca rozwoju i wychowania dziecka przeniknięta była myślą antropozoficzną[270]. Antropozofia pojmowana przez R. Steinera jako wiedza duchowa o człowieku kosmicznym (potencjalnym), która ma uzupełnić wiedzę pozyskaną rozumem i zmysłami była reakcją na nauki empiryczne i racjonalistyczne, negujące ponadzmysłową rzeczywistość[271]. Według R. Steinera każdy człowiek ma zdolności uzyskania poznania świata wyższego na drodze „oderwania się od własnej natury i od spostrzegania tylko tego, co zmysłowo dane[272]. Dokonuje się to poprzez zatopienie się w sobie, oddania się medytacji i innym ćwiczeniom duchowym[273]. Istotną rolę w formowaniu poglądów R. Steinera odegrało Towarzystwo Teozoficzne, którego doktryna była zlepkiem elementów astrologii i filozofii hinduskiej. R. Steiner był

[268] M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, s. 173-180; Cz. Kupisiewicz, Szkolnictwo w procesie przebudowy…, s. 23; R. Reclik, Miejsce pracy domowej w wybranych systemach edukacyjnych, s. 206-207.

[269] Rudolf Steiner urodził się w Austrii. Był filozofem, literatem, architektem, pedagogiem i twórcą antropozofii. Studiował matematykę i nauki przyrodnicze. Od 1902 roku należał do Towarzystwa Teozoficznego, był członkiem masonerii do roku 1914. Uważany za założyciela pierwszej antropozoficznej szkoły dla dzieci w Stuttgarcie, twórcę pedagogiki waldorfskiej (nazwa pochodzi od fabryki cygar Waldorf – Astoria w Stuttgarcie). Zob. B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.1, s. 293-306; A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, PCH 1997 nr 1, s. 88-89; A. Białowąs, P.T. Nowakowski, Steiner Rudolf, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 9, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2008, s. 192-195.

[270] Antropozofia według Steinera to „naukowe badanie świata duchowego, które pokonuje jednostronności poznawania natury, jak i te zwykłej mistyki i które, zanim podejmie próbę wniknięcia w świat ponadzmysłowy, rozwija najpierw w poznającej duszy niedziałające jeszcze w zwykłej świadomości i w zwykłej nauce siły, które wniknięcie to umożliwiają". Cyt. za M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1990 nr 4, s. 25. Bardziej szczegółowe wyjaśnienia terminu antropozofia można znaleźć w: P. Jaroszyński, Antropozofia, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 9, s. 192-195.

[271] B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 294; A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, s. 91.

[272] Cyt za: A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 114.

[273] M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

jego członkiem i wykładowcą od 1902 roku[274]. Po zerwaniu z Towarzystwem Teozoficznym w 1913 roku założył on Towarzystwo Antropozoficzne, którego celem było rozwijanie życia duchowego, pojmowanego jako „wiedza duchowa o człowieku kosmicznym"[275]. Do towarzystwa mogli należeć ludzie o różnej narodowości i religii. Wystarczyło, że ich poglądy były zgodne z antropozofią steinerowską[276].

Istotne znaczenie dla wychowania i nauczania mają poglądy R. Steinera dotyczące wewnętrznej konstrukcji człowieka, jego praw rozwojowych i nauki o temperamentach[277]. Uważał on, że „każdy człowiek jest mikrokosmosem, prawdziwym <<małym światem>>[…] w człowieku można znaleźć wszystkie tajemnice <<wielkiego świata>>, makrokosmosu"[278]. W każdym człowieku zawarty jest „praobraz rozwoju"[279], który determinuje cały jego rozwój. W procesie wychowania ten „praobraz rozwoju" zostaje stopniowo urzeczywistniany poprzez przeobrażenia i zmiany jakościowe wewnętrznego „uposażenia" człowieka. Zmiany „skokowe" czyli „metamorfozy" mają miejsce co siedem lat i związane są z „narodzinami" poszczególnych ciał, składających na istotę człowieka[280]. R. Steiner wyróżnił w człowieku cztery ciała, które podlegają rozwojowi. Należy do nich „ciało fizyczne", „ciało eteryczne", „ciało astralne" i „ciało ja"[281]. Rozwój każdego z nich wymaga innego sposobu oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego na dziecko[282].

Zdaniem R. Steinera środowisko, w tym rodzina i instytucje szkolne, jak również własna aktywność dziecka pełnią rolę drugorzędną w stymulowaniu jego rozwoju. Czynniki te mogą zarówno wspomagać, jak też zaburzać wewnętrzny rozwój dziecka[283]. Szkoła według R. Steinera ma chronić dziecko przed wpływami, które zakłócałyby jego rozwój oraz stwarzać odpowiednie warunki rozwoju, to znaczy takie, które umożliwiłyby harmonijny rozwój wszystkich ciał, stanowiących istotę człowieka. Wzorem dla nauczyciela, według R. Steinera, miał być ogrodnik, który pielęgnuje rośliny. Do jego zadań należy zorganizowanie jednostce takiego środowiska, które pomagałoby rozwijać zdolności i zainteresowania

274 B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 294.
275 Tamże.
276 Tamże.
277 M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 28.
278 Cyt za: B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 294.
279 Cyt za: A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 116.
280 M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 32.
281 A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, s. 90.
282 I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 53-54.
283 M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

tkwiące w dziecku. Misja nauczyciela polega na byciu wychowawcą, ogrodnikiem, terapeutą, a nawet kapłanem[284].

Jednym z pierwszych okresów ludzkiego bytu, który jest ważny, bo dotyczy dziecka w okresie przedszkolnym jest według R. Steinera „ciało fizyczne"[285]. Zdaniem tego autora rozwój „ciała fizycznego" trwa od momentu rozpoczęcia życia człowieka w danym wcieleniu aż do siódmego roku życia. U dziecka rozpoczyna się w tym okresie wzrost fizyczny, rozwijają się funkcje trawienne i metaboliczne. Na tym etapie dziecko poznaje świat poprzez zmysły, stąd ich doskonalenie jest najważniejszym zadaniem nauczyciela. Dlatego musi on zadbać o właściwe środowisko fizyczne, które będzie oddziaływało na zmysły dziecka[286]. Inną charakterystyczną cechą dziecka w tej fazie rozwoju stanowi naśladownictwo, dlatego zadaniem nauczyciela jest dostarczenie mu pozytywnych wzorów do naśladowania, tak, aby utwierdzić dziecko w przekonaniu, że świat jest dobry[287]. Zdaniem R. Steinera należy stworzyć dziecku możliwości kontaktów z otoczeniem, prezentować jak najwięcej pożądanych zachowań, umożliwić obcowanie z rzeczami o regularnych kształtach i odpowiednio dobranych barwach. Zabawki mają być tak dobierane, aby rozwijały wyobraźnię i pobudzały do fantazji[288]. Najlepiej kiedy są zrobione własnoręcznie, przy współudziale rodziców i nauczyciela, z naturalnych surowców typu drewno, szyszki, patyki, lniane płótna[289]. Pomoce te mają rozwijać fantazję dziecka, przekazywać prawdę o pięknie świata i wzbudzać szacunek wobec przyrody[290]. Zdaniem R. Steinera w edukacji dziecka należy zadbać o radosną atmosferę, a także o „pogodne oblicze wychowawcy, zdrowe wyżywienie, właściwy ubiór, dźwięczne piosenki, swobodne zabawy taneczne, ruchy w takt muzyki. Są to tylko niektóre elementy <<pełnego życia – organicznego>> środowiska wychowawczego dla tego okresu życia"[291].

---

[284] R. Steiner porównywał rozwój człowieka do stopniowego wzrostu rośliny, która przechodzi przez okresy rozwojowe – od nasienia, poprzez liście, kwiaty i owoce. W człowieku podobnie, jak w nasieniu, zapisany jest kod rozwojowy, który urzeczywistnia się w trakcie jego życia, przechodząc przez poszczególne fazy rozwojowe. Zob. M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 32.

[285] Tamże.

[286] Tamże.

[287] B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 299.

[288] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 54.

[289] F. Jaffke, Zabawki z naturalnych materiałów, Gdynia 1995, s. 7-10.

[290] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 60.

[291] Cyt. za: B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 299.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Ważnym obowiązkiem nauczyciela jest poznawanie temperamentu dziecka[292] poprzez obserwację jego zachowań i medytację, co w rozumieniu R. Steinera oznacza tak zwane „zatopienie się"[293] w istocie dziecka. Ma to znaczenie przy organizacji zajęć, dobieraniu odpowiednich metod i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w procesie edukacji[294]. Nauczyciele steinerowscy zobowiązani są również pracować nad własnym temperamentem. Wychowawca, który pracuje w przedszkolu waldorfskim „musi być tak barwny, dynamiczny i różnorodny w postępowaniu, by sangwinicy ledwie mogli za nim nadążyć, tak głęboko ludzko współczujący, by melancholicy zapomnieli o sobie samych; tak dramatyczny, by cholerycy zwrócili na niego uwagę i by w ten sposób zostało <<pozyskane>> ich zainteresowanie"[295]. Jego odniesienie do dzieci powinno być pełne miłości i akceptacji, a jego oferta pedagogiczna powinna być dostosowana do potrzeb dziecka[296]. Od nauczyciela wymaga się, aby swoją postawą, sposobem mówienia, gestem wzbudzał on zainteresowanie uczniów i zachęcał do naśladowania. Ważne jest również dbanie o własny rozwój. W tym celu, zdaniem R. Steinera, należy organizować dla nauczycieli spotkania samodoskonalące[297].

Do ważnych zasad wychowawczych, które według R. Steinera, należy mieć na uwadze w pracy z dzieckiem jest respektowanie naturalnego rytmu życia z uwzględnieniem jego naprzemienności i powtarzalności. W naturalny rytm wpisują się takie elementy, jak: „sen/czuwanie, przypominanie/zapominanie, zabawa/odpoczynek. Puls dnia oscyluje pomiędzy wdechem (przyjmowanie, przeżywanie) a wydechem (wykonanie, ekspresja)"[298]. Następna zasada dotyczy tematycznego i cyklicznego nauczania, które koncentruje się wokół zbliżonych zagadnień. Dzieci zgłębiają dany temat bardzo dokładnie przez kilka tygodni, po przerwie powracają do poznanych treści jeszcze raz. Cykliczność dotyczy także uroczystości przedszkolnych[299]. Różne festyny i formy teatralne, inscenizacje i kon-

[292] „Temperament nie jest dla Steinera tylko porządkującym pojęciem typologicznym, lecz realnie istniejącą siłą czy formą, zależną od dziedziczenia i karmy, warunkującą wszystkie cechy fizyczne i psychiczne człowieka". Zob. M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 35.

[293] A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, s. 91.

[294] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich, (tłum. M. Głażewski,), Gdynia 1994, s. 94.

[295] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 98.

[296] Tamże, s. 61.

[297] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 58.

[298] Tamże, s. 57, 60; F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 40-50.

[299] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 57, 60.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

certy są pewną formą prezentacji tego, czego dzieci nauczyły się w określonym czasie. Organizuje się je co miesiąc, przy współpracy rodziców, uczniów i nauczycieli[300].

Kolejną zasadą w nauczaniu steinerowskim są zajęcia artystyczne, które prowadzi się w celu rozbudzania fantazji dziecka, jego pomysłowości, nabywania wrażliwości muzycznej i własnej ekspresji. Innym istotnym elementem, stymulującym rozwój, jest „obcowanie z barwami"[301]. Podczas zajęć plastycznych dziecko ma szansę doświadczyć bogactwa świata barw i kolorów. Jest to również czas doznania momentu „wyżycia się" w postaci ekspresji. Do zajęć artystycznych należą także „prace ręczne i rzemiosło artystyczne"[302]. Dziecko ma nie tylko zapewniony kontakt z realnym światem, ale wykonuje przy tym ćwiczenia wymagające zręczności. Zgodnie z przekonaniem R. Steinera „niezręczność palców idzie w parze z niezręcznością umysłu, brakiem giętkości myśli i idei"[303]. Każde zajęcia, szczególnie z młodszymi dziećmi powinny zawierać elementy malowania, rysowania, lepienia z gliny, plasteliny, muzykowania, śpiewu oraz inscenizacji scenek dramatycznych[304]. W szkołach steinerowskich dużą rolę przypisuje się uzyskaniu wewnętrznej harmonii, równowagi oraz momentom przeżywania. Temu ma służyć również gra na lirze w tonacji tak zwanej pentatonicznej, czyli „anielskiej", która ma pomóc dziecku w wyciszeniu się, uzyskaniu poczucia spokoju i bezpieczeństwa[305]. Bardzo ważną rolę w procesie edukacji odgrywa żywe słowo[306]. Samodzielnie przygotowane przez nauczyciela opowiadania i sposób ich przekazu powinny dostarczyć dziecku określonych przeżyć[307]. Żywe słowo oraz dialog z dzieckiem, a także bezpośredni kontakt jest ważniejszy od słowa drukowanego[308]. Koleją zasadą, istotną w pracy z dzieckiem, jest „gimnastyka bothmerowska", której nazwa pochodzi od autora zestawu ćwiczeń Fritza Bothmera[309]. Podczas jej wykonywania dziecko ma doświadczyć trójwymiarowości przestrzeni. Ćwiczenia wykonywane podczas gimnastyki pomagają wychowankowi w osiągnięciu harmonii, doświadczeniu stanów przeciwnych takich, jak na przykład: lekkość i ciężar, samodzielność i współdziałanie[310]. Inną

[300] B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 304.
[301] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 65.
[302] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 57.
[303] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 68.
[304] Tamże, s. 51.
[305] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 60.
[306] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 52-53.
[307] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 57.
[308] B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 303.
[309] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 77.
[310] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

formą, której celem jest „uduchowienie kultury fizycznej”[311] i ukazanie harmonii świata jest eurytmia. Stanowi ona połączenie muzyki, tańca i recytacji. Jej celem jest doświadczenie własnego ciała i możliwość ekspresji podczas ruchu, w tańcu przy wykorzystaniu gestów, mimiki i słów. Eurytmia zaspakaja naturalną potrzebę ruchu dziecka w młodszym wieku, doskonali orientację w przestrzeni, jak również jest nośnikiem informacji o pięknie i harmonii świata.[312] Przygotowuje też do udziału w życiu kulturalnym i pomaga w percepcji dzieł sztuki[313]. Metody, które proponuje pedagogika steinerowska mogą być przydatne podczas lekcji religii np. do wyciszenia i wprowadzenia w modlitwę, ale bez odwoływania się do filozofii antropozoficznej, która jest niezgodna z chrześcijańską doktryną.

Trzeba zauważyć, że R. Steiner chciał wychowywać do „wolności”, którą pojmował jako niezależność od „żądań władzy państwowej i życia gospodarczego”[314]. Jego zdaniem „interesy społeczeństwa powinny być podporządkowane interesom jednostki”, a rozwój społeczny powinien być ukierunkowany na stopniowe „wyzwalanie się jednostki z więzów społecznych”[315]. R. Steiner uważał, że szkoły powinny być niezależne tzn. mieć własne plany, treści, metody kształcenia i być samorządne. Dlatego miały się nazywać „wolne szkoły waldorfskie”[316]. Poglądy antropozoficzne R. Steinera oddziaływały również na postawy wobec wychowania religijnego dzieci. Oczywiście był on jego zwolennikiem, ale pojmował je jako „wolne nauczanie religii chrześcijańskiej”[317], a więc wychowanie do „ogólnej pobożności” oraz do oddawania czci mądrości i wyższym światom, bez wiązania się z jakimkolwiek wyznaniem[318]. Chodziło o rozbudzenie w dzieciach religijności i wyrobienie sobie poglądu na sprawy religii oraz pozostawienie im wyboru w kwestii światopoglądu[319].

Pedagogika R. Steinera jest różnie oceniana[320]. Z jednej strony postrzega się ją jako wychodzącą naprzeciw oczekiwaniom dzieci, ponieważ bierze pod uwagę

311 F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 79.

312 I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 60-61.

313 A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, s. 93.

314 B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 297.

315 M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 19-20.

316 B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 297.

317 Zamysł R. Steinera był taki, aby nauczaniem religii zajmowali się przedstawiciele różnych wyznań religijnych, odpowiadających wierze deklarowanej przez rodziców. Zależało mu także, aby dzieci rodziców uważających się za ateistów brały udział w zajęciach z religii. Taka forma nauczania religii w placówkach steinerowskich funkcjonuje obecnie w różnych krajach Europy. Uwzględnia wyznanie i wolę rodziców oraz uwarunkowania społeczne i kulturowe. Zob. F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 102.

318 Tamże.

319 Tamże, s. 100-104.

320 M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 44.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ich właściwości rozwojowe. Dopatruje się w niej elementów humanistycznych, np. wtedy, gdy uczy o urzeczywistnianiu w procesie wychowania tego bogactwa, które jest obecne w człowieku oraz gdy postuluje, aby zadbać w edukacji o korzystne warunki dla harmonijnego rozwoju dziecka. Bardzo atrakcyjne wydają się metody i środki używane podczas zajęć dydaktycznych[321]. Budynek szkoły ma przypominać kształtem ramiona matki, wszystko w niej ma być dostosowane do warunków rozwojowych dziecka, zarówno wielkość pomieszczeń, kolor ścian, odpowiednia akustyka, a nawet elementy dekoracyjne[322]. Istotne są również duże wymagania stawiane nauczycielom[323]. Docenianie ruchu, wyobraźni i odkrywania, dbanie o momenty przeżyciowe podczas zajęć, nabywanie umiejętności nawiązywania kontaktu z własnym światem emocji wydają się być odpowiedzią dla współczesnych pedagogów, poszukujących alternatywnych form w edukacji dziecka[324]. Należy jednak zauważyć, że pedagogika waldorfska odwołując się do antropozofii sięga do wartości, które są obce kulturze europejskiej i chrześcijańskiej[325] (np. reinkarnacja, zjawisko karmy). Człowiek według pedagogiki steinerowskiej nie jest bytem osobowym, lecz jednostkowym indywiduum[326]. Cała podbudowa teoretyczna pedagogiki steinerowskiej jest więc nie do przyjęcia w nauczaniu religii katolickiej, gdyż mieszają się w niej idee myśli neoplatońskiej, manichejskiej, średniowiecznej astrologii i alchemii. Pedagogika steinerowska odwołuje się do symboliki wolnomularzy i jest określana jako „najrozleglejszy system wiedzy tajemnej"[327]. Zdaniem Mirosława S. Szymańskiego cała antropozofia R. Steinera opiera się na micie. Do istoty wolnej szkoły waldorfskiej należy kształtowanie w wychowankach mitycznego obrazu świata, a tym samym oddzielanie go od obrazu rzeczywistego. Dlatego szkoła ta nie przygotowuje wychowanków do życia lecz do „uczestniczenia w micie"[328]. Warto także zwrócić uwagę na zagrożenia duchowe, które niesie ze sobą pedagogika steinerowska. Należy do nich chociażby – wbrew twierdzeniu o neutralności światopoglądowej – wychowywanie uczniów szkół i przedszkoli waldorfskich w duchu światopoglądu antropozoficznego[329], której rdzeniem jest idea reinkarnacji[330]. Ponadto pedagogika steinerow-

[321] A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, s. 97.

[322] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 119.

[323] M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 43.

[324] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 63.

[325] A. Tomkiewicz, Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, s. 97.

[326] Tamże.

[327] M.S. Szymański, Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, s. 35.

[328] Tamże, s. 45.

[329] M. Kayser, P.A. Wagemann, Uczyliśmy w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii, tł. M.S. Szymański, Warszawa 1998, s. 75-86.

[330] A. Posacki, Pedagogika waldorfska – edukacja czy inicjacja?, [online], [dostęp: 27 lipca

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ska współdziała z ideologią i programami edukacyjnymi New Age”[331], odchodzi od Chrystologii Nowego Testamentu i soborów pierwszego Tysiąclecia, odrzuca Jezusa jako Pana i Zbawiciela[332] i uważa go „za wielkiego ducha słonecznego i władcę w królestwie słońca, kierującego także rozwojem ludzkości”[333]. Pedagogika waldorfska proponuje tzw. wolne nauczanie religii, którego podstawy jak twierdzą steinerowcy są chrześcijańskie[334]. Jednak „pojęcie Boga jest rozmywane w tezach o energii, świetle i świecie, który jest jego emanacją”[335]. Te założenia pedagogiki waldorfskiej, są nie do pogodzenia z wiarą chrześcijańską i stanowią poważne zagrożenie duchowe dla tych którzy są kształtowani w środowisku szkół i przedszkoli waldorfskich[336]. Pedagogika R. Steinera wykracza istotnie poza chrześcijańską wizję Boga i człowieka.

W Polsce ze względu na założenia antropozoficzne pedagogiki waldorfskiej, które są sprzeczne z chrześcijaństwem koncepcja ta nie doczekała się powszechnej akceptacji, chociaż pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku powstały przedszkola i szkoły waldorfskie[337]. W niektórych przedszkolach wybiórczo wykorzystuje się pewne jej elementy[338], jako narzędzia usprawniające pracę edukacyjną. Nie ma przy tym odwołania do filozofii R. Steinera. Niektóre z rozwiązań metodycznych mogą posłużyć także do uatrakcyjnienia katechezy dzieci przedszkolnych[339].

2.3. Pedagogika bł. Edmunda Bojanowskiego

Jednym z zasłużonych twórców instytucji przedszkolnych, zwanych ochronkami na ziemiach polskich był działacz religijny i społeczny E. Bojanowski

---

2013], Dostępny w Internecie: <http://www.misjarodzinna.pl/new/Posacki_06_2007Pedagogika_waldorfska_- edukacja_czy_inicjacj.pdf>, s. 2.

[331] Tamże, s. 1.

[332] D.A. Żal, Pedagogika waldorfska – szansa czy zagrożenie, [online], [dostęp: 28 czerwca 2013], Dostępny w Internecie: <http://www.poradnia3.czest.pl/node/18>, s. 1.

[333] A. Zwoliński, Leksykon terapii alternatywnych, [online] [dostęp: 27 lipca 2013], Dostępny w Internecie: <ttp://books.google.pl/books?id=0Tf8VmhCC8wC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=Antropozofia+Zwoli%C5%84ski+Andrzej&source=bl&ots=EEl4qwCCcN&sig=0TCh9jAziJv8P1n9WOH5sDzyNL8&hl=pl&sa=X&ei=wMnzUYSFCoyuPOiugMAI&ved=0CFoQ6AEwCQ#v=onepage&q=Antropozofia%20Zwoli%C5%84ski%20Andrzej&f=false>, s. 25-26.

[334] F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…, s. 102

[335] D.A. Żal, Pedagogika waldorfska – szansa czy zagrożenie, s. 1.

[336] Szerzej na temat zagrożeń duchowych w pedagogice steinerowskiej zob. w: A. Posacki, Encyklopedia zagrożeń duchowych: mistyka, ezoteryzm, okultyzm t. 1, Radom 2009, s. 53-60; Tenże, Encyklopedia zagrożeń duchowych: mistyka, ezoteryzm, okultyzm t. 2, Radom 2009, s. 193-197.

[337] B. Śliwerski, Pedagogika Waldorfska, s. 305-306.

[338] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 62.

[339] Więcej o tym w rozdziale IV, punkt 2.2, 2.4, 2.5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

(1814-1871)[340]. Funkcje ochronki rozumiał on bardzo szeroko. Obok zapewnienia dzieciom opieki w czasie pracy rodziców, ochronki miały być miejscem, w którym udzielano opieki medycznej i wychowywano dzieci. W ochronkach realizowano wychowanie narodowe oraz uczono dzieci poszanowania dla tradycji, obrzędów i rodzimych zwyczajów[341]. Poza tym ochronki miały pełnić funkcję szkoły dla życia, a przez to służyć lokalnemu środowisku i całemu narodowi[342]. Obok wypełniana funkcji przedszkolnych w dzisiejszym rozumieniu, czasem ochronki zastępowały szkołę początkową oraz dom dla sierot. E. Bojanowski zakładał ochronki zarówno w miastach, jak i na terenach wiejskich. W styczniu 1844 roku utworzył on w Poznaniu pierwszą ochronkę, a w następnym roku w Gostyniu i Śremie[343].

E. Bojanowski swoje przemyślenia i pomysły na temat wychowania zapisał w *Dzienniku, Korespondencji i w notatkach*[344]. Z jego pism wynika, że nie obce mu były tendencje rozwojowe ochronek w Europie. Był jednak świadomy, że nie można kopiować wzorców zachodnich, lecz należy je dostosować do mentalności i kultury polskiej[345]. Chociaż E. Bojanowski nie posiadał wykształcenia pedagogicznego, to nie rezygnował z poszukiwania inspiracji dla swojej idei w pismach wybitnych pedagogów takich, jak: J.H. Pestalozzi oraz Filip Fellenberg (1771-1844)[346]. W zaproponowanych przez siebie zasadach i metodach wychowania

[340] Bł. Edmund Bojanowski studiował filozofię, aktywnie działał na rzecz pracy oświatowo-wychowawczej wśród ludności miejskiej i wiejskiej. Jako filantrop społeczny zajmował się organizowaniem czytelni wiejskich oraz ochronek według opracowanej przez siebie koncepcji. Pomagał też w zakładaniu towarzystw trzeźwości, w organizowaniu wieczornic dla kobiet. Interesował się również losem młodzieży z ubogich rodzin, pomagał w jej ukończeniu studiów i w znalezieniu pracy. Zob. S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 416-418; J. Misiurek, Polscy Święci i Błogosławieni. Życie – duchowość – przesłanie, Częstochowa 2010, s. 77-78; M. Kornacka, Bojanowski Edmund, w: EK, t. 2, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin 1976, k. 738-739.

[341] Ochronki były miejscem, gdzie zaborcy nie ingerowali w sprawy wychowawcze, dlatego w tych placówkach podejmowano wychowanie kształtujące w dzieciach miłość do Polski. Zob. K. Panuś, Bł. Edmund Bojanowski, Kraków 2009, s. 32.

[342] H. Misztal, Świecki święty społecznik. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814-1871), w: Historia Magistra Vitae. Księga jubileuszowa ku czci Profesora Jerzego Flagi, red. A. Dębiński, S. Wrzosek, K. Maćkowska [i in], Lublin 2007, s. 273.

[343] S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 417.

[344] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 8.

[345] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka" 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 204.

[346] S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, s. 417.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

E. Bojanowski odwoływał się do znanych ówcześnie teoretyków i praktyków wychowania, między innymi do B. Trentowskiego (1808-1869) – autora dzieła *Chowanna*, E. Estkowskiego (1820-1856) i A. Cieszkowskiego (1814-1856) – autora dzieła *O ochronach wiejskich*[347] czy Josepha Ritter von Wertheimera (1800-1887)[348]. Równocześnie swój system wychowania E. Bojanowski osadził na mocnym fundamencie wartości chrześcijańskich[349]. W swojej koncepcji wychowania zwracał uwagę na integralny rozwój dziecka[350]. Według E. Bojanowskiego wychowanie ma pomagać wychowankowi w urzeczywistnianiu obraz Bożego we własnym życiu[351]. E. Bojanowski postrzegał dziecko jako osobę w jego wymiarze doczesnym i nadprzyrodzonym, stworzoną na obraz Boży i przeznaczoną do życia w przyjaźni ze Stwórcą. Stąd zwracał uwagę na wspieranie dziecka w odzyskaniu pełnej harmonii z Bogiem, utraconej przez grzech. Wychowanie, zdaniem E. Bojanowskiego, obejmuje nie tylko sferę moralną, ale i religijną[352], dlatego „ważny jest cały człowiek, jako osoba, dziecko Boże i ważne jest całe jego życie"[353]. Konsekwentnie E. Bojanowski zalecał, aby w wychowaniu łączyć wszystkie sfery życia codziennego, wraz z życiem duchowym. Według niego wychowanie religijne, moralne, społeczne, intelektualne estetyczne i fizyczne powinny wzajemnie się przenikać[354]. Ochronki, zgodnie z zamysłem założyciela, miały zapewnić dziecku warunki niezbędne do wielorakiego rozwoju we wszystkich jego sferach, przy poszanowaniu indywidualnych predyspozycji i przy wykorzystaniu różnorodnych metod i środków[355].

E. Bojanowski dostrzegał potrzebę poznania małego dziecka, jego potrzeb, upodobań i zainteresowań, aby zgodnie z nimi wspomagać je w rozwoju i w odkrywaniu jego osobistego powołania[356]. Za istotną metodę pracy z dziećmi założyciel ochronek uważał zabawę. Zdaniem E. Bojanowskiego „początkowe kształcenie dzieci, tak cielesne jak i umysłowe odbywać się powinno pod wpływem rodzimych i odpowiednich im żywiołów, a mianowicie igraszek"[357]. E. Bojanowski chciał,

[347] A.A. Zych, Cieszkowski August, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI w, t. 1, s. 531; M. Grzywna, Estkowski Ewaryst, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI w, t. 1, s. 1056-1057.

[348] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 58.

[349] H. Misztal, Świecki święty społecznik. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814-1871), s. 273.

[350] Tamże, s. 347-348.

[351] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 206.

[352] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 13.

[353] Tamże.

[354] S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, s. 416-418.

[355] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 210-211.

[356] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 29.

[357] Tamże, s. 29-33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

aby wychowanie koncentrowało się wokół wartości i jednocześnie uwzględniało właściwości wieku dziecięcego[358]. Zalecał on zabawy, które traktował jako środek wychowania. Miały one charakter ogólnorozwojowy i angażowały wszystkie zmysły dziecka. Proponował on ćwiczenia ciała, zmysłów, wyobraźni oraz gry, które usprawniają pamięć, rozum i koncentrację. E. Bojanowski zalecał wszelkiego rodzaju tańce i pląsy[359]. W swoich pomysłach wychodził naprzeciw zaspokojeniu przez dziecko jego podstawowej potrzeby, jaką jest ruch[360]. Proponował również zabawy kształtujące obszar moralny dziecka wraz z rozwijaniem odpowiednich postaw życiowych. Wzorce osobowe oraz przykłady zasad postępowania, E. Bojanowski czerpał z Biblii, literatury, pism historycznych. Proponował wykorzystanie bajek, przypowieści, przysłów, opowieści ze Starego i Nowego Testamentu, życiorysów świętych, legend, pieśni patriotycznych i kościelnych, a także modlitwy[361]. Sam wybierał przykłady zabaw, bajek, legend, przysłów, pieśni i obrzędów oraz ukazywał sposoby ich wykorzystania w trakcie procesu wychowania[362]. Nawet do nauki czytania i pisania E. Bojanowski szukał inspiracji w zabawach i zwyczajach ludowych[363]. Do dziecięcych zabaw zaliczał także różne prace w ogrodzie, w kuchni, w domu oraz rysunki, czytanie, rachunki, a nawet udział w uroczystościach[364].

E. Bojanowski stawiał na prostotę w wychowaniu. Podkreślał znaczenie życia rodzinnego oraz doceniał rolę matki, która jako pierwsza wychowuje dziecko[365]. Wychowanie w koncepcji założyciela ochronek miało uwzględnić rytm, który można zaobserwować w przyrodzie i w życiu ludzkim[366]. Propozycje planu dnia i tygodnia, wyznaczały pory roku i okresy roku liturgicznego[367]. Dobór treści i metod pracy z dziećmi oraz odwoływanie się do obrzędowości i jej symboliki miały pomóc wychowankowi zaznajomić się z wartościami, którymi powinien kierować się w przyszłości[368]. Poza tym E. Bojanowski uważał, że należy:

[358] Tamże, s. 41.

[359] Tamże, s. 38-39.

[360] Tamże, s. 50-51.

[361] Tamże, s. 40.

[362] Tamże, s. 38; J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 204.

[363] S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, s. 417.

[364] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 40-41.

[365] PWP bł. EB 2008, s. 3-4.

[366] Włączenie w proces edukacji rytmu obecne było także w pedagogice R. Steinera. Rytm sprawia, że dziecko czuje się pewniej i bezpieczniej. Zob. rozdział I, punkt 2.2.

[367] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 212-217.

[368] PWP bł. EB 2008, s. 3-4; J. Olko, M. Szewczyk, Błogosławiony Edmund Bojanowski: Wychowawca i przewodnik duchowy ludzi świeckich, „Społeczeństwo i rodzina" 2010 nr 4, s. 130.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

1) zadbać o odpowiednią atmosferę i właściwy dobór środków artystycznych; 2) w ciągu dnia wyznaczyć czas na pracę i zabawę oraz na naukę i modlitwę[369]. Cel takiego planu dnia wynikał z troski o integralny rozwój fizyczny, umysłowy i duchowy dziecka[370]. E. Bojanowski doceniał znaczenie wczesnej inicjacji dziecka w życie religijne. Dla niego Bóg i religia stanowiły fundament, na którym można budować dojrzałą osobowość wychowanka. Założyciel ochronek wiedział jednak, że nie można małym dzieciom mówić o Bogu abstrakcyjnie. Przeciwnie, należy w kształtowaniu obrazu Boga, respektować prawa rozwojowe dziecka i stosować różnorodne metody – włącznie z zabawą[371].

Dużą rolę w procesie wychowania E. Bojanowski przypisywał wychowawczyni – ochroniarce. Jej zadaniem było zarówno wychowanie, jak i nauczanie oraz przygotowanie dziecka do podejmowania różnych prac domowych[372]. W czasie zajęć organizowanych w ogrodzie i gospodarstwie dzieci nabywały praktyczne umiejętności takie, jak: praca na roli, szycie, prasowanie, pranie, przędzenie i uprawa kwiatów. Chłopcom pokazywano na czym polega praca cieśli, jak zasiewać zboże i reperować sieci rybackie, zaś dziewczynki uczono prac tkackich i innych, związanych z prowadzeniem domu. Dzieci, dzięki pomocy wychowawczyń, nabywały podstawowe umiejętności niezbędne w samodzielnym życiu. E. Bojanowski starał się o to, aby ochroniarki były odpowiednio przygotowane do pracy z dziećmi. Chodziło mu nie tylko o nabywanie przez nie umiejętności zawodowych, ale przede wszystkim o formację osobową[373]. Wychowawczynie miały dbać o swój rozwój moralny, religijny i intelektualny oraz traktować swoją pracę jak misję[374]. Ponadto E. Bojanowski zwracał uwagę na pogodne i łagodne usposobienie ochroniarek, jak też na ich otwartość na potrzeby dzieci oraz na konsekwencję i solidność w działaniu. Za istotne uważał również takie, cechy jak: cierpliwość, odpowiedzialność, twórczość, skromność, dbałość o estetykę

[369] Dokładny opis dziennego i tygodniowego rozkładu zajęć w ochronce zob. w: J. Klimek, w: Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 212-217; M.E. Wieloch, Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego a rozwijanie postaw społeczno-moralnych u dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym..., s. 162-165.

[370] J. Olko, M. Szewczyk, Błogosławiony Edmund Bojanowski: Wychowawca i przewodnik…, s. 130.

[371] Zob. więcej o tym w rozdziale IV.

[372] H. Misztal, Świecki święty społecznik. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814-1871), s. 274.

[373] J. Olko, M. Szewczyk, Błogosławiony Edmund Bojanowski: Wychowawca i przewodnik…, s. 131.

[374] M.E. Piekarz, Ochroniarka według Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym…, s. 66.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wyglądu, zdrową pobożność, wysoką kulturę osobistą, zdolność do wyrzeczeń. Troszcząc się o wychowanie dzieci ze wsi zalecał, aby ochroniarka pochodziła z ludu wiejskiego. Uważał, że tylko wtedy wychowawczyni będzie potrafiła zrozumieć dzieci i ich sytuacje życiowe[375]. Dla realizacji wyżej opisanych celów – w 1850 roku – E. Bojanowski założył Zgromadzenie Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny[376].

E. Bojanowski jako katolik przywiązywał dużą wagę do formacji religijnej[377], dlatego szczególne znaczenie w swoim systemie pedagogicznym przypisywał wychowaniu religijnemu i moralnemu. W takim wychowaniu widział pomoc w ukształtowaniu w pełni rozwiniętej osoby oraz w podniesieniu poziomu moralnego i intelektualnego wsi[378]. Sam przygotowywał katechezy na poszczególne dni tygodnia[379]. Oprócz tego zalecał uczenie dzieci zasad moralnych przez zapamiętywanie sentencji. W tym celu wydał *Starodawne przysłowia dla ochronek*[380]. Dostrzegał też rolę wychowania dzieci do altruizmu przez powierzanie starszym wychowankom opieki nad młodszymi[381]. Treść piosenek, wierszy, organizowane zabawy, gry, a nawet spożywanie posiłków ukierunkowane były na wychowanie do zgodnego współżycia z innymi. Swoją wizję wychowania traktował jako misję budowania braterstwa między ludźmi poszczególnych społeczeństw i narodów. Postulował budowanie jedności w oparciu o wzajemny szacunek i pomoc oraz poszanowanie tradycji i kultury każdego kraju oraz zalecał zastosowanie metod opartych na opowiadaniu, zadawaniu pytań i rozmowie[382]. Według E. Bojanowskiego 1) przy zadawaniu pytań należy nimi tak pokierować, aby dziecko samodzielnie dochodziło do wiedzy; 2) ustne przekazywanie wiedzy nie może być zbyt długie i nużące; 3) wiedzę trzeba przekazywać w sposób, który zainteresowałby dziecko i zachęcił je do nauki; 4) ważne jest by język, którym posługuje się ochroniarka był dostosowany do rozumienia dziecka; 5) w rozmowie z dzieckiem należy rozpoczynać zawsze od rzeczy konkretnych, które są bliskie i znane dzieciom i przechodzić stopniowo do trudniejszych oraz „nieobecnych", czyli abstrakcyjnych; 6) trzeba umożliwić dziecku poznanie wszystkimi zmysłami[383]. Powyższe wska-

375 Tamże, s. 65, 67.

376 W. Bobrowska-Nowak, Historia wychowania…, s. 158-160.

377 J. Misiurek, Historia i teologia polskiej duchowości katolickiej, t. 2, (w XVIII-XIX), Lublin 1998, s. 218-223.

378 K. Panuś, Bł. Edmund Bojanowski, s. 64.

379 H. Misztal, Świecki święty społecznik. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814-1871), s. 273.

380 S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, s. 417.

381 Szerzej, będzie o tym mowa w rozdziale IV.

382 M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 16-23.

383 Tamże 58-61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zówki E. Bojanowskiego potwierdzają, że założyciel ochronek nie tylko znał, ale i respektował doskonale potrzeby rozwojowe dzieci i podstawowe zasady dydaktyczne. E. Bojanowski zalecał też częste spacery i wycieczki oraz zabawy i ćwiczenia na świeżym powietrzu. W ten sposób, jak twierdził założyciel ochronek, można wspierać dziecko w rozwoju fizycznym i umiłowaniu przyrody[384].

Koncepcja pedagogiczna E. Bojanowskiego łączy w sobie niezmienność, jeśli chodzi o założenia, cele i zasady oraz elastyczność w dostosowaniu do konkretnych uwarunkowań oświatowych, społecznych i kulturowych. Jest ona realizowana w przedszkolach prowadzonych przez Siostry Służebniczki[385]. Współcześnie funkcjonuje *Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego*, który łączy pedagogiczne przemyślenia E. Bojanowskiego i współczesne wymogi prawa oświatowego[386]. Koncepcja pedagogiczna założyciela ochronek może być cennym źródłem inspiracji w działalności wychowawczej – nie tylko dla przedszkoli katolickich, prowadzonych przez zgromadzenia zakonne lub stowarzyszenia świeckie, którym bliskie są ideały chrześcijańskie, ale także dla placówek edukacyjnych, które zwracają uwagę na wszechstronny rozwój dziecka.

2.4. Pedagogika egzystencjalna

W pierwszej połowie XX wieku rozwinął się nurt filozoficzny zwany egzystencjalizmem[387]. Cechował go antropocentryzm, irracjonalizm i subiektywistyczne ujmowanie człowieka, a konkretnie jego egzystencji. Za twórcę egzystencjalizmu

---

384 S. Możdżeń, Bojanowski Edmund, s. 417; J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 217-219.

385 H. Misztal, Świecki święty społecznik. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814-1871), s. 281.

386 PWP bł. EB 2008, s. 3.

387 Egzystencjalizm nie jest terminem jednoznacznym. Jego znaczenie wyprowadza się od łac. exsistere – pojawiać się, powstawać, być, istnieć, exsistentialis – dotyczący istnienia. Najogólniej „egzystencjalizm to kierunek filozoficzny, w którym główne znaczenie nadaje się wieloaspektowej refleksji nad właściwym człowiekowi sposobem bytowania". Janusz Tarnowski (twórca chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej) wieloznaczność tego terminu przestawia przez alegorie drzewa o dwóch gałęziach wyrastających z jednego pnia. Jedna z tych gałęzi obrazuje chrześcijańską wizję egzystencjalizmu, a druga jego ateistyczną odmianę. Obie gałęzie mają swoich przedstawicieli. W tendencji agnostyczno- ateistycznej są nimi Martin Heideger (1889-1976), Jean Paul Sartre (1905-1980), Albert Camus (1913-1960), w tendencji teistycznej reprezentantami są Karl Jaspers (1883-1969), Martin Buber (1878-1965), Gabriel Marcel (1889-1973). Zob. J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, s. 252-255.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

uważa się duńskiego filozofa i teologa Sørena A. Kierkegaarda (1813-1855)[388], przedstawiciela religijnej postaci egzystencjalizmu[389]. Innym prekursorem tego kierunku, związanym z jego ateistyczną odmianą był Fryderyk Nietsche (1844 –1900)[390]. Egzystencjalizm pojawił się jako wynik krytycznego spojrzenia na „abstrakcyjny panlogizm"[391], który wyjaśniał wszystko tylko na sposób naukowy i odwoływał się do myślenia racjonalistycznego, jako jedynego źródła poznania bez uwzględniania kontekstu bytowo-sytuacyjnego istnienia człowieka[392]. Egzystencjalizm był reakcją na „próbę wtopienia jednostki ludzkiej w bezosobowy byt idei absolutnej"[393]. Przyczyn narodzin egzystencjalizmu w połowie XX wieku można dopatrywać się również w ówczesnej sytuacji politycznej i społecznej. Ten kierunek filozoficzny pojawił się po dwóch wojnach światowych. Powszechne stały się wtedy pytania o sens istnienia człowieka, o granice jego wolności oraz o zakres odpowiedzialności jednostki za siebie i za innych. Wszechobecne poczucie rezygnacji i buntu przeciwko beznadziejnej walce człowieka, a także pragnienie życia w pokoju oraz tęsknota za wolnością i harmonią zaowocowało pojawieniem się egzystencjalizmu, który interesuje się problemem człowieka i jego egzystencją w określonej sytuacji społecznej, politycznej i kulturowej[394].

Egzystencjaliści interesują się konkretnym i indywidualnym człowiekiem – jego istnieniem. Twierdzą, że człowieka w jego bytowości i urzeczywistnianiu jego indywidualności można zrozumieć tylko wtedy, gdy ujmuje się go w sposób pełny, uwzględniający prawidłowości naturalne wraz z całym zapleczem poczynań, które jednostka wnosi do świata przez swoją twórczość, wrażliwość, myślenie i uczuciowość. Ośrodkiem ich zainteresowań jest osoba, dlatego idee egzystencjalizmu są bardzo pokrewne z teorią i myśleniem obecnym w nurcie zwanym personalizmem[395], a także humanizmem[396]. Egzystencjaliści twierdzą, że człowiek nie jest zdolny do poznania drugiego człowieka ani samego siebie

[388] J. Jusiak, Egzystencjalizm, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 35; M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 522.

[389] M. Nowak, Egzystencjalizm w pedagogice, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, s. 1012.

[390] Tenże, Pedagogika egzystencjalna, s. 523.

[391] J. Jusiak, Egzystencjalizm, s. 35.

[392] Tamże.

[393] Tamże.

[394] J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, s. 249; M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 523.

[395] Pomimo pewnych zbieżności występujących w egzystencjalizmie i personalizmie, można dopatrzyć się także odmiennych stanowisk. Pisze o tym między innymi J. Tarnowski, w: Rozwój osoby w personalno-egzystencjalnym wychowaniu chrześcijańskim, „Warszawskie Studia Teologiczne" 1983 t. 1, s. 396-397.

[396] J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, s. 249.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

w sposób obiektywny. Zdaniem zwolenników tej koncepcji ani psychologia ani socjologia nie potrafią zgłębić istoty człowieka, który jest osobą niepowtarzalną, ze swoją indywidualnością i dynamizmem. Stawiają oni na rozwój życia osobowego człowieka, w którym dostrzegają impuls dla prawdziwego (autentycznego) urzeczywistniania się egzystencji człowieka[397]. Egzystencjaliści zwracają uwagę na znaczenie dialogu i kontaktów międzyludzkich[398]. Dostrzegają też w człowieku ukierunkowanie na transcendencję[399]. Na tej podstawie pedagogika egzystencjalna[400] uznaje, że każdy człowiek jest wyjątkowy i niepowtarzalny, ma swoją własną sytuację, a nawet swoje „miejsce, datę, rodzinę, charakter[401]". Do jego istoty należy egzystencja „w jej ludzkiej specyficzności i konkretnym usytuowaniu"[402]. Charakteryzuje ją „zmienność i pojedynczość"[403] oraz indywidualizm[404]. Życie ludzkie zawiera w sobie coś z elementów dramatu, a nawet tragedii[405] wraz z towarzyszącymi im momentami przeżyciowymi. Człowiek ma potrzebę bycia sobą, czyli tak zwanego „autentyzmu"[406]. Jego sprawy stają w centrum zainteresowania egzystencjalistów. Pojawiający się niepokój w człowieku rodzi potrzebę „egzystencjalnego zaangażowania"[407]. Wartością dla egzystencjalistów staje się wolność osobista człowieka wraz z wolnością wyboru, czyli prawem do podejmowania decyzji i swobodnego rozwoju[408]. W rozumie-

397 J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, s. 257.

398 Tamże.

399 M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 526.

400 Wpływy egzystencjalistów można dostrzec m. in. w trendach pedagogiki określanej jako nieautorytarna. Idea wolności w nauczaniu znalazła praktyczne zastosowanie w modelu edukacyjnym zwanym „pedagogiką planu daltońskiego", którego pomysłodawcą była Helen Parkhurst (1887-1957) oraz w różnych, funkcjonujących obecnie, programach i metodach pracy z dziećmi (np. w modelu edukacyjnym Aldony Kopik i Moniki Zatorskiej, w programie „Zabawy fundamentalne" Colin Rose i Gordon Dryden, w systemie pracy z dziećmi zwanym „metodą projektów" Wiliama H. Klipatricka). Zob. C. Rose, G. Dryden, Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat, Gdańsk 2009, s. 4-5; A. Kopik, M. Zatorska, Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka, Kielce 2010, s. 7-9; R. Röhner, H. Wenke, Pedagogika planu daltońskiego. Praktyczna inspiracja, SOR-MAN b.m.w. 2011, s. 27; W. Puślecki, Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji, w: Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia, red. S. Włoch, Opole 2009, s. 237-251; B. Śliwerski, Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998, s. 137-154.

401 Cyt. za. J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, s. 257.

402 Tamże, s. 256.

403 Tamże.

404 M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 522.

405 M.A. Krąpiec, Człowiek – dramat natury i osoby, w: Wychowanie personalistyczne, Wybór tekstów, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 31.

406 J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, s. 256.

407 Tamże, s. 257.

408 M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 522.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

niu chrześcijańskim wolność stanowi wartość, którą Bóg obdarzył każdego człowieka. Wolność łączy się ściśle z inną wartością, jaką jest podmiotowość dziecka, dlatego powinna być respektowania w edukacji, także w wychowaniu religijnym. Należy jednak podkreślić, że wolność w ujęciu chrześcijańskim nigdy nie może sprzeciwić się godności człowieka. Dlatego w edukacji religijnej zwraca się uwagę na godność dziecka, wynikającą z bycia dzieckiem Bożym[409].

W pedagogice egzystencjalnej za podstawowe uznaje się trzy kategorie: dialog, autentyzm i zaangażowanie, które przenikają cały proces wychowania w edukacji[410]. Autentyzm egzystencjalny generuje poznawanie dziecka w jego autentycznej sytuacji życiowej i zakłada dotarcie do niej. Pedagodzy twierdzą, że można posiłkować się naukami z zakresu psychologii i socjologii, ale trzeba je poszerzyć o obserwacje sytuacji życiowej dziecka. Dotarcie do dziecka wymaga od wychowawcy i wychowanka włączenia w proces wychowania sfery emocjonalnej, intelektualnej i psychicznej[411]. Ma to również znaczenie w formowaniu religijnym dziecka w wieku przedszkolnym. Dialog rozumiany jako umiejętność słuchania, empatii, komunikowania się i zaangażowania powinien stanowić metodę pracy z dziećmi podczas katechezy.

Wolność pojmowana jest przez egzystencjalistów jako przyzwalanie na wolność każdej jednostki w tworzeniu wartości. Ograniczeniem tej wolności jest prawo do wolności, jakie posiadają inni ludzie[412]. Konsekwencją respektowania wolności wychowanka w nauczaniu jest wybór przez niego samego treści nauczania wraz z ich ilością i metodami poznania. Zgodnie z założeniami pedagogiki egzystencjalnej to uczeń odgrywa pierwszoplanową rolę w procesie nauczania. W klimacie spokoju i zaufania do nauczyciela podejmuje on wybory, które opierają się na jego własnych potrzebach urzeczywistniania swojej tożsamości, w poczuciu autentyzmu. Nauczyciel ma jedynie wspomagać ucznia i zachęcać do tego, aby wziął sprawę swojego życia we własne ręce, a nie był tylko biernym odtwórcą tego, co powie mu nauczyciel[413]. Cel działań wychowawczych w pedagogice egzystencjalnej skoncentrowany jest na wspieraniu wychowanka w urzeczywistnieniu jego człowieczeństwa. Liczenie się z indywidualnością ucznia sprawia, że cele edukacyjne powinny być tak ustalone, aby zyskały akceptację ucznia i motywowały go do odpowiedzialności oraz pobudzały do zaangażowania i afirmacji[414].

409 DOK 177.
410 J. Tarnowski, Pedagogika egzystencjalna, s. 257.
411 Tamże, s. 260.
412 M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 527-528.
413 Tamże, s. 528-529.
414 Tamże, s. 527.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

W edukacji podejmowanej według założeń pedagogiki egzystencjalnej zwraca się uwagę na dialog, który zdaniem J. Tarnowskiego można rozumieć jako metodę, proces i postawę, czyli sposób komunikacji, którego celem jest zrozumienie danego zagadnienia, wzajemne zbliżenie się i podjęcie współpracy. Prowadząc dialog, uczestnicy edukacji dzielą się wiedzą i wartościami – na zasadzie dawania i przyjmowania oraz wspólnie poszukują prawdy i dążą do dobra[415]. Ideałem wychowania w pedagogice egzystencjalnej – zgodnie z tym, co mówi Leopold Prohaska[416] – nie jest zdobywanie wszechstronnej wiedzy, ale osiąganie mądrości[417]. Pedagog, pracujący w duchu egzystencjalizmu, ma rozbudzać w uczniach ciekawość świata, pobudzać ich do zaangażowania się we własny rozwój, uczyć odpowiedzialnego podejmowania decyzji oraz szanować wolność dziecka nawet w kwestii realizacji programu i wychowywać do podejmowania odpowiedzialności za własne życie. Akcentowany indywidualizm w nauczaniu skutkuje także organizowaniem wychowankowi odpowiednich warunków do zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności[418]. Z tego m.in. względu metody pracy z dziećmi, według pedagogiki egzystencjalnej, powinny być tak dobrane, by stwarzały jak najwięcej możliwości samodzielnego działania i wyrażania siebie zgodnie z własnym wyborem. Dobór treści powinien odpowiadać na potrzeby i zainteresowania wychowanków, którzy mają włączać się w poszukiwanie interesujących ich tematów. Według zwolenników pedagogiki egzystencjalnej 1) nie ma standardowych lekcji z formalnym nauczaniem i z podręcznikami; 2) nauczanie jest zindywidualizowane, respektują się w nim wewnętrzne bogactwo wychowanka, jego oczekiwania i potrzeby; 3) metodyka nauczania powinna bazować na zadawaniu pytań i prowokowaniu uczniów do poszukiwania odpowiedzi, bez dawania gotowych rozwiązań; 4) nauczyciel ma odznaczać się miłością, szacunkiem do uczniów oraz umiejętnością przekazywania wartości z uszanowaniem prawa uczniów do dokonywania wyboru; 5) w kwestiach wiary i przekonań nauczyciel nie może ujawniać swojego stanowiska, by nie dochodziło do indoktrynacji[419]. Z kolei treści nauczania należy planować dopiero w toku lekcji, ukazując je jako

[415] J. Tarnowski, Rozwój osoby w personalno – egzystencjalnym wychowaniu chrześcijańskim, s. 404.

[416] Leopold Prohaska reprezentuje nurt religijny egzystencjalizmu, w którym zwraca się uwagę na poszanowanie indywidualności wychowanka i „samourzeczywistnianie się osoby ludzkiej". Zob. M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 526; P.T. Nowakowski, Podmiotowość ucznia, [online] [dostęp: 20 czerwca 2012], Dostępny w Internecie: <www.wmodn.olsztyn.pl/get_file.php?file=1334153550:kajet_63.pdf>, s. 4-11.

[417] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 528.

[418] Tamże.

[419] Tamże, s. 528-529.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

propozycję wzbogacającą osobowość i służącą rozwiązywaniu problemów życiowych. Zwolennicy pedagogiki egzystencjalnej twierdzą, że treści programowe zaczerpnięte z literatury uczeń powinien sam poddać refleksji i dokonać ich interpretacji. Za istotne uznają metody dramowe, polegające na odgrywaniu scenek z życia oraz ćwiczenie ruchowe, plastyczne i muzyczne. Dowartościowują też podejmowanie samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów, przekraczanie aktualnego stanu, realizacja swoich potencjalnych możliwości w kontakcie ze środowiskiem oraz analizowanie przeżytego doświadczenia. Za istotne uznają nawiązywanie w edukacji religijnej do konkretnych sytuacji i przeżyć dziecka[420]. Uzgadniając, które wartości są wyższe, a które niższe zwolennicy egzystencjalizmu kierują się zdrowym rozsądkiem i ludzkim umysłem. Akcentują przy tym indywidualizm i subiektywizm, co może prowadzić do relatywizmu. Pomijają ważne kwestie związane ze światopoglądem oraz z rolą, jaką człowiek ma odegrać w świecie. Nadmierny w pedagogice egzystencjalnej subiektywizm może więc pogłębić niepokój rodzący się w człowieku podczas zderzenia z trudnymi sytuacjami, występującymi w życiu społecznym[421].

Mimo wyżej opisanych niedoskonałości, za wartościowe należy uznać zwrócenie się w stronę człowieka i jego indywidualnej egzystencji. W edukacji, zgodnej z pedagogiką egzystencjalną, dziecko jest postrzegane jako pełnoprawny podmiot. Kontakty między wychowawcą a wychowankiem bazują na wzajemnym poszanowaniu godności ludzkiej i praw osobistych. Celem wychowania jest rozwój dziecka, samodzielnego, autentycznego, twórczego, zdolnego do współpracy z innymi, podejmującego odpowiedzialność za dokonywane wybory i podejmowane decyzje. Wychowanie w ramach pedagogiki egzystencjalnej zmierza do ukształtowania dziecka zdolnego stawiać granice własnej wolności, a także kierować się takim samym prawem, jakie przysługuje innym oraz posiadać poczucie własnej wartości[422]. Poglądy pedagogiczne skoncentrowane wokół kwestii egzystencjalnych z pewnością mogą być przydatne w nauczaniu religii. Podczas katechezy wychowanie przyjmuje bowiem charakter personalno-egzystencjalny.

3. Edukacja religijna jako komponent wychowania przedszkolnego

Nauczanie religii zostało włączone w przedszkolny proces edukacyjny równocześnie z powrotem religii do szkół. Nastąpiło to w wyniku przemian, jakie zaszły w Polsce po 1989 roku. Obecność edukacji religijnej w szkole miała już miejsce

420 Tamże; zob. szerzej o tym w rozdziale III, w punkcie 1.2.
421 M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 530.
422 Tamże, s. 528-529.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

w II Rzeczypospolitej. Była ona włączona w system wychowawczy funkcjonujących w tym okresie tzw. ochronek. Za czasów komunistycznych usunięto nauczanie religii z instytucji oświatowych. Po powrocie nauczania religii do szkoły i przedszkola, zaczęto wypracowywać nowe sposoby integrowania celów i zadań edukacyjnych wyznaczonych przez Kościół i władze oświatowe.

3.1. Społeczno-kulturowe uwarunkowania nauczania religii

Wychowanie i nauczanie religijne było od początku obecne w działalności duszpasterskiej Kościoła, zwłaszcza w katechizacji[423] rozumianej jako „wprowadzenie w podstawowe prawdy wiary religijnej w katechumenacie, przygotowanie do wprowadzenia we wspólnotę wierzących, pouczenie i wychowanie w wierze, proces przygotowania dzieci, młodzieży i dorosłych do wiary dojrzałej, systematyczne nauczanie religijne"[424]. Kościół głosi słowo Boże i przekazuje treści wiary tym, którzy deklarują się jako wierzący w Jezusa Chrystusa i tym, którzy tej wiary jeszcze nie posiadają, ale wykazują zainteresowanie osobą Chrystusa[425]. Różnica między określeniami katecheza i nauczanie religii wynika z tego, że nauczanie religii nie zawiera w sobie elementów katechezy. Często brakuje w nim elementów wtajemniczenia chrześcijańskiego, które są typowe dla katechezy[426].

Do II wojny światowej wiele zgromadzeń zakonnych prowadziło instytucje opiekuńczo-wychowawcze, w tym także przedszkola, w których prowadzone było nauczanie religijne[427]. Przykładem są ochronki zakładane przez Edmunda Bojanowskiego w Polsce[428]. Ich program nauczania uwzględniał naukę kate-

---

[423] Katecheza jest terminem wieloznacznym, oznacza: „rozbrzmiewać, oskarżać, mówić z podwyższenia, głosić". Zob. J. Bagrowicz, Katecheza, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 260.

[424] Tamże.

[425] Z. Marek, Nauczanie religii, w: Nowe Stulecie dziecku, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001, s. 440.

[426] Szerzej o tym piszą: K. Misiaszek, Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny, Warszawa 2010, s. 63-85; P. Tomasik, w: Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polska edukacja szkolną, Warszawa 2004, s. 22-43.

[427] „W okresie dwudziestolecia międzywojennego dobrze rozwijała się działalność opiekuńcza nad dziećmi. Wśród tych instytucji dominowały ochronki i przedszkola. Na ogólną liczbę 1859 przedszkoli istniejących w Polsce w 1937 roku, 722 było własnością Kościoła katolickiego, głównie żeńskich zgromadzeń zakonnych". Zob. W. Przygoda, Posługa charytatywna Kościoła w: Teologia pastoralna, t. 2, red. R. Kamiński, Lublin 2002, s. 479.

[428] Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945 – 1990, Kraków 1994, s. 50.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

chizmu i wdrażanie do praktyk religijnych[429]. W pracy wychowawczej korzystano z opracowań dostępnych na ówczesne czasy. Do znanych należało dzieło ks. J. Młynarczyka pod tytułem *Pogadanki religijne z małymi dziećmi w kościele – w domu – w ochronie* (1917)[430]. Po II wojnie światowej, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, kiedy Polska została przyłączona do państw bloku komunistycznego, władze państwowe i oświatowe stopniowo dążyły do pozbycia się religii z placówek oświatowych[431]. I chociaż do 1961 roku nauczanie religii odbywało się jeszcze w szkole, to postępująca laicyzacja życia ze strony państwa eliminowała religię ze szkół. Proces laicyzacji dotyczył także przedszkoli[432]. 8 czerwca 1945 roku na Zjeździe Oświatowym uchwalony został projekt powszechnego, a nawet obowiązkowego wychowania przedszkolnego. Wychowanie to miało być jednak laickie, w duchu ideologii marksistowsko-leninowskiej. Od tego momentu zaczęto stopniowo likwidować przedszkola prowadzone przez wspólnoty zakonne. Ochronki uważano za przestarzałe i niezgodne z wizją socjalistycznego wychowania. Instytucje przedszkolne, które zaczęły powstawać zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim miały stać się miejscem formowania dziecka zgodnie z socjalistyczną koncepcją wychowania. *Ustawą o systemie oświaty i wychowania* z dnia 15 lipca 1961 roku nauczanie religii zostało definitywne usunięte ze szkół[433]. W wyniku takiej sytuacji Kościół zmuszony był szukać pozaszkolnych pomieszczeń dla katechizacji. Od tego momentu zaczęto naukę religii organizować w salkach parafialnych przy kościołach lub w świątyniach, a nawet w wynajmowanych czy wypożyczonych mieszkaniach[434]. Osoby, które pomagały organizować nauczanie religii były przez władze państwowe szykanowane oraz zastraszane. Katecheza parafialna w pierwszej kolejności obejmowała wówczas dzieci szkolne. Z czasem zaczęło rosnąć zainteresowanie katechezą dzieci przedszkolnych. W latach siedemdziesiątych XX wieku katecheza przedszkolna była organizowana we wszystkich diecezjach w Polsce. Niektórzy biskupi wydawali nawet zarządzenia dotyczące obowiązku katechizacji przedszkolnej w każdej parafii. Organizowano ją – w salkach przy parafii lub w punktach ka-

429 B. Wilgocka-Okoń, Przedszkole, w: Encyklopedia Pedagogiczna, s. 636.

430 J. Bagrowicz, Katecheza przedszkolna w Polsce, s. 121.

431 J. Szpet, Ważniejsze akcenty w polskiej katechezie XX wieku, Kat 44 (2000) nr 2, s. 9; J. Michalski, Katecheza parafialna w Polsce po Soborze Watykańskim II, Olsztyn 1997, s. 45-49.

432 E. Kaczmarek, Eliminacja zakonów z życia publicznego. Ograniczenie działalności charytatywnej i opiekuńczo-wychowawczej w latach 1945–1956, „Roczniki Teologiczne" 53 (2006) z. 4, s. 73-74.

433 R. Terlecki, Powrót katechizacji do szkół w latach 1990 – 1991. Ateizacja przezwyciężona, w: Pedagogika wiary, red. A. Hajduk, J. Mółka, Kraków 2007, s. 371.

434 D. Wajsprych, Między tradycją a nowoczesnością. Pedagogia integralnego rozwoju człowieka w ujęciu Mieczysława Majewskiego, Olsztyn 2008, s. 28-32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

techetycznych nie tylko w dni powszednie, ale także w niedzielę. Bardzo często uczestniczyli w niej rodzice, a nawet rodzeństwo lub inni opiekunowie[435].

Od 1973 roku zaczęto upowszechniać w Polsce oddziały przedszkolne dla dzieci sześcioletnich, które mogły być organizowane w szkole lub w przedszkolu. Zaistniała potrzeba utworzenia zorganizowanej katechizacji dla dzieci sześcioletnich. W 1976 roku opublikowano materiały dla sześciolatków zatytułowane *Z Jezusem*[436]. Zawierały one pomoce do prowadzenia katechez dla dzieci w wieku przedszkolnym. Pojawiła się potrzeba profesjonalnego przygotowania do pracy katechetycznej nie tylko sióstr zakonnych i kapłanów, ale także osób świeckich i rodziców. Niezbędne stało się opracowanie instrukcji, w której sformułowane byłyby cele i wskazówki dotyczące religijnego wychowania dziecka w rodzinie. Dlatego w latach osiemdziesiątych XX wieku zostały opracowane pierwsze programy religijnego wychowania dziecka, a wraz z nimi materiały praktyczne – podręczniki dla dzieci[437]. Spośród nich wymienić należy podręcznik *Jezus Chrystus z nami*[438], opracowany pod redakcją ks. Władysława Kubika. Adresowany był on do dzieci w wieku czterech i pięciu lat. Kolejny program został opracowany przez s. Eleonorę Henschke CR i s. Teresę Marię Kreft CR, zatytułowany *Chwalimy Boga. Pierwszy rok wprowadzenia w życie wiary dzieci w wieku przedszkolnym* oraz *Jezus z nami. Drugi rok wprowadzenia w życie wiary dzieci w wieku przedszkolnym*[439]. Adresowano go do dzieci w wieku od czterech do sześciu lat. Dopiero *Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła* z 17 maja 1989 roku[440] dawała Kościołowi m.in. prawo do zakładania placówek oświatowo – wychowawczych i opiekuńczych, a także wydawnictw, drukarni, a nawet kin i teatrów. Regulowała również sprawę nauczania religii dzieci i młodzieży, które mogło być organizowane w punktach katechetycznych w kościołach, kaplicach i budynkach kościelnych, a także w innych pomieszczeniach udostępnionych na ten cel, jak również „w szkołach na zasadach określonych w odrębnej ustawie"[441].

---

435 J. Bagrowicz, Katecheza przedszkolna w Polsce, s. 121-122.

436 Z Jezusem, Program orientacyjny i materiały pomocnicze do katechezy sześciolatków, Warszawa 1976; por. W. Kubik, Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, red. W. Kubik, Warszawa 1983, s. 17.

437 Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka…, s. 132-137.

438 Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych t. 1, s. 17nn; Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984.

439 Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka…, s. 131-132.

440 Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, DzURP 1989 nr 29, poz. 154, art. 19.

441 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Większość społeczeństwa polskiego przyjęła z uznaniem postulat powrotu lekcji religii do szkół. Władze III Rzeczypospolitej chciały wynagrodzić Kościołowi krzywdy wyrządzone w okresie rządów komunistycznych[442]. Konferencja Episkopatu Polski wydała w tej sprawie 2 maja 1990 roku komunikat, w którym oświadczała, że: „mając na uwadze postulaty społeczeństwa katolickiego, wypowiedziała się jednomyślnie za pełnym powrotem nauki religii do szkół oraz za potrzebą zagwarantowania tego w Konstytucji i w ustawie o edukacji narodowej. Konferencja postanowiła podjąć rozmowy w tej sprawie na forum Komisji wspólnej oraz z właściwymi urzędami państwowymi"[443]. Idea powrotu religii do szkół miała jednak swoich przeciwników w osobach należących do środowiska lewicowego i postkomunistycznego[444], a nawet wśród grona działaczy katolickich[445] (np. środowisko *Tygodnika Powszechnego*). Niepokój pojawił się wśród członków mniejszości wyznaniowych, a związany był z lękiem przed dyskryminacją. Po jawnej debacie toczącej się wiosną 1990 roku między zwolennikami powrotu katechezy do szkół a jej przeciwnikami, Episkopat Polski nawiązał rozmowy z przedstawicielami rządu Rzeczypospolitej oraz z reprezentantami Kościołów chrześcijańskich. Podjęte rozmowy doprowadziły do konsensusu w kwestii wprowadzenia religii do szkoły już we wrześniu 1990 roku. Owocem ich było wydanie przez Ministra Edukacji Narodowej dwóch instrukcji dotyczących kwestii wprowadzenia nauki religii do szkół publicznych[446]. Ostatecznie *Ustawą o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 roku usankcjonowano wprowadzenie nauki religii do szkoły publicznej[447]. Czytamy w niej: „uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci, szkoły publiczne podstawowe organizują naukę religii na życzenie rodziców, szkoły publiczne ponadpodstawowe – na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów, po osiągnięciu pełnoletniości o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie"[448].

---

442 Religia wróciła do szkół publicznych za rządów premiera Tadeusza Mazowieckiego, decyzją Ministra Edukacji Narodowej prof. Henryka Samsonowicza. Zob. Henryk Samsonowicz. Świadek epoki. Wywiad rzeka z H. Samsonowiczem rozmawia Andrzej Sowa, współpraca Dorota Truszczak, Warszawa 2009, s. 254; D. Wajsprych, Między tradycją a nowoczesnością…, s. 35.

443 Cyt. za J. Krukowski, Kościół i Państwo. Podstawy relacji prawnych, Lublin 1993, s. 236-237.

444 J. Szpet, Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole, Poznań 2002, s. 13.

445 J. Krukowski, Kościół i Państwo…, s. 237.

446 Była to: Instrukcja z dnia 3 sierpnia 1990 roku wydana w porozumieniu Konferencją Episkopatu Polski oraz Instrukcja z dnia 24 sierpnia 1990 roku wydana w porozumieniu z przedstawicielami Kościołów mniejszości wyznaniowych. Zob. Tamże.

447 Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r., DzURP 1991 nr 95, poz. 425.

448 Tamże, art. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Obok spornych problemów, które dzieliły społeczeństwo na protagonistów i przeciwników nauczania religii w szkole pojawiły się także trudności natury społecznej i kulturowej. Katecheza zgodnie z zasadą wierności Bogu i człowiekowi powinna uwzględniać w przekazywaniu Bożego Objawienia warunki społeczno-kulturowe katechizowanych[449]. Obecne czasy obfitują w szybkie przemiany w obszarze ekonomicznym i kulturowym. Występuje kryzys życia rodzinnego, sekularyzacja i selektywna religijność. Kultura bywa określania metaforycznie jako „instant", co tłumaczy się jako „natychmiastowość"[450]. Człowiek zaczyna prowadzić życie w pośpiechu po to, aby coraz więcej posiadać zarówno w sferze dóbr materialnych, jak też i kulturowych. Różne grupy społeczne i pojedyncze osoby zaczynają konkurować ze sobą, współzawodniczyć w osiąganiu znaczenia, zdobywaniu wiedzy, poszerzaniu swoich wpływów. Wzrasta znaczenie człowieka, szczególnie młodego i poczucie jego sprawstwa w świecie, ale zatraca się jego więź z przeszłością i tradycją. Pluralizm dotyka również życia religijnego. Religia chrześcijańska jawi się jako jedna z możliwych do wyboru. Pluralizm sprawia, że człowiek zaczyna obojętnieć na sprawy religijne. Ograniczony zostaje instytucjonalny wpływ Kościoła na religijność indywidualną[451]. „Dominującą formą społeczną staje się chrześcijanin selektywny, wybiórczy, niekonsekwentny"[452]. Skutkuje to rozbieżnością między własną wiarą, a tym, co głosi oficjalnie Kościół. W świadomości społecznej istnieje ogólny „przymus wybierania". Współczesny świat oferuje jednostce wiele do wyboru, począwszy od prostych rzeczy materialnych niezbędnych do życia poprzez wykształcenie, zawód, zdrowie, konsumpcję i im podobne. Wydaje się, że takie tendencje przekładają się także na podejmowanie samodzielnej decyzji o uczęszczaniu na katechezę w przypadku młodzieży, a w przypadku dzieci podjęcia takiej decyzji przez rodziców[453].

Współczesne przedszkola, oprócz realizacji obligatoryjnych programów Ministerstwa Edukacji Narodowej, oferują dzieciom udział w różnych zajęciach dodatkowych takich, jak: tańce, balet, gimnastyka korekcyjna, szachy itp. Proponują również udział w lekcji religii. Niejednokrotnie jednak rodzice wychowanie religijne traktują jako mniej ważne. Inne zajęcia wydają się im bardziej atrakcyjne dla dzieci, ponieważ gwarantują w przyszłości sukces edukacyjny.

[449] J. Kostorz, Perspektywy katechezy w nowym tysiącleciu chrześcijaństwa, w: Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia…, s. 209.

[450] A. Zellma, Autorytet katechety w kulturze „instant", w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 269-273.

[451] J. Mariański, Pluralizm religijny, w: Leksykon pedagogiki religii…, s. 576.

[452] Tamże s. 577.

[453] Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, DzURP 2000 nr 26 poz. 319, art. 20.1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Dlatego rodzicom wydaje się, że wystarczy iż dziecko podejmie edukację religijną dopiero w szkole. Należy również wspomnieć, że zajęcia z religii, szczególnie w placówkach niepublicznych, kwalifikowane są do zajęć dodatkowych. Z drugiej strony rodzice z racji wykonywanych zawodów, przeciążenia pracą często sami nie potrafią sprostać obowiązkom wychowawczym, dlatego przerzucają odpowiedzialność za wychowanie dzieci (w tym także religijne) na instytucje oświatowe. Nie jest to sytuacja komfortowa, ale być może stanowi ona szansę dla religijnego wychowania dziecka, wymaga jednak pogłębionej refleksji oraz konfrontowania rzeczywistości katechetycznej z życiem społecznym i z doświadczeniami ludzkim[454]. Tylko wtedy katecheza będzie stawała się dla dzieci w wieku przedszkolnym przestrzenią doświadczenia wiary.

3.2. Organizacja lekcji religii w placówkach przedszkolnych

Warunki i sposoby organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach są regulowane aktami prawnymi zarówno państwowymi, jak i kościelnymi. Do istotnych aktów prawnych, które określają nauczanie religii w szkole należą: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku*[455], *Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczypospolitą Polską*[456], *Porozumienie między Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli religii z 6 września 2000 roku*[457], *Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku*[458] oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*[459]. Z chwilą uchwalenia powyższych dokumentów państwowych zakończył się etap przejściowy związany z obecnością religii w szkole, który trwał od 1990 do 1991 roku. Promulgowane akty prawne gwarantowały prawo do nauczania religii w szkołach publicznych zarówno katolikom, jak i wyznawcom innych religii należących do polskiej Rady Ekumenicznej[460].

---

[454] C. Rogowski, Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania - perspektywy rozwoju, Lublin 2002, s. 18.

[455] DzURP 1997 nr 78, poz.483, art. 53, ust 4.

[456] DzURP 1998 nr 51, poz. 318, art. 12.

[457] DzUrzMEN 2000 nr, 4, poz. 20.

[458] DzURP 1991 nr 95, poz. 425.

[459] DzUrzMEN 1992 nr 36, poz. 155; zob. także: nowelizacja rozporządzenia w: DzUrzMEN 1999 nr 67, poz. 753.

[460] P. Tomasik, Edukacja religijna w Polsce. Stan, szanse, zagrożenia, w: Zapoznane wymiary edukacji. Polsko-Niemieckie ekumeniczne kolokwium pedagogiczno-religijne, red. J. Bagrowicz, J. Michalski, J. Heumann, Toruń 2008, s. 140.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

W 1998 roku – wraz z wejściem w życie kolejnej reformy oświatowej, a z nią nowelizacji ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku i wynikających z niej nowych rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej, Kościół paralelnie zaczął tworzyć krajowe dokumenty katechetyczne, regulujące prawne i programowe kwestie nauczania religii. Do podstawowych należą: *Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce*[461], *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*"[462] i *Program nauczania religii*[463]. Polskie dyrektorium katechetyczne i przepisy prawa kanonicznego regulują nauczanie religii od strony prawnej. Natomiast dwa pozostałe dokumenty dotyczą strony merytorycznej i metodycznej nauczania religijnego. Mimo, iż *Program nauczania religii* z 2001 roku jest zgodny z założeniami zawartymi w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, to jednak pomija się w nim m.in. nauczanie religii w przedszkolu[464].

Polskie dyrektorium katechetyczne zaleca, aby nauczaniem religii objąć także dzieci w placówkach przedszkolnych publicznych[465]. Natomiast w przedszkolach niepublicznych i prywatnych, kierujących się własnymi przepisami należy dołożyć wszelkich starań, aby zajęcia z religii również w nich się odbywały. Odpowiedzialnym w tej kwestii jest proboszcz parafii, na terenie której znajduje się przedszkole[466]. Nauczanie religii w przedszkolach publicznych, zgodnie z rozporządzeniem z 1992 roku, ma być organizowane w ramach planu zajęć przedszkolnych na życzenie rodziców dla grupy liczącej nie mniej niż siedem osób w wymiarze dwóch zajęć przedszkolnych tygodniowo[467]. Zgodnie z rozporządzeniem z 1992 roku nauczyciel religii powinien być włączony do zespołów rad pedagogicznych. Włączenie katechetów do grona nauczycieli wiąże się z posiadaniem przez nich odpowiednich kwalifikacji. Nauczyciele religii w przedszkolu muszą posiadać podwójne kwalifikacje: „ogólne", które dotyczą każdego nauczyciela i „szczegółowe", wyni-

461 PDK.

462 PPK 2001.

463 Program ten dotyczy nauczania szkolnego. Uwzględnia podział na trzy etapy edukacyjne: szkołę podstawową (klasy I – III i IV – VI) oraz gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne. Zob. P. Tomasik, Programy i podręczniki do nauczania religii w przedszkolach, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska , J. Stala, Tarnów 2005, s. 379.

464 Ks. Piotr Tomasik tłumaczy to decyzją Komisji Wychowania Katolickiego o tymczasowości takiego stanu, aby umożliwić opracowanie programu najbardziej optymalnego dla wieku przedszkolnego. Zob. P. Tomasik, Programy i podręczniki do nauczania religii w przedszkolach, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 379.

465 PDK 87.

466 Tamże 92.

467 DzUrzMEN 1992, nr 36, poz. 155, §1.1., §2.1, §8.1. (zajęcia w przedszkolu powinny trwać w grupie pięcio- i sześciolatków 30 min., a w grupie trzy- i czterolatków 15 min.)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kające z racji bycia katechetą[468]. Każdy katecheta jest zobligowany uzyskać kwalifikacje obowiązujące wszystkich nauczycieli, które wskazuje m.in. *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela*[469]. Zgodnie z art. 9.1 tej ustawy, katecheta jako nauczyciel musi: posiadać wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyć zakład kształcenia nauczycieli oraz przestrzegać podstawowych zasad moralnych i spełniać warunki zdrowotne wymagane do wykonywania zawodu. Zatem katecheta, który pracuje w przedszkolu – tak, jak każdy nauczyciel – powinien posiadać określone wymagania kwalifikacyjne i odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Ponadto wymaga się od niego wysokich walorów moralnych i kompetencji katechetycznych[470]. „Katecheci powinni wykazywać się także kompetencjami prakseologicznymi i osobowymi, które dopełniają stawanie się profesjonalistami w zakresie nauczania religii. Do tych pierwszych należą między innymi: kompetencje merytoryczne. Świadczą one o tym, że katecheta posiada wiedzę teologiczną, którą nieustannie pogłębia i doskonali poprzez udział w szkoleniach, lekturę religijną, interesowanie się bieżącymi sprawami Kościoła. Ważne są też kompetencje dydaktyczno-metodyczne, niezbędne w pracy z dziećmi i młodzieżą. Z kolei osobowe kompetencje związane są z umiejętnościami komunikacyjnymi, radzeniem sobie w sytuacjach stresowych, konfliktowych, zdolność do empatii i refleksji nad podejmowanym działaniem, otwartość na współpracę"[471].

Katecheta, rozpoczynając pracę w przedszkolu oprócz posiadania dyplomu ukończonych studiów musi legitymować się misją kanoniczną czyli skierowaniem do nauczania religii do konkretnego przedszkola, wydanym przez właściwego biskupa diecezjalnego. Prawo do nauczania religii w przedszkolach posiadają: „księża, którzy ukończyli wyższe diecezjalne lub zakonne seminarium duchowne i legitymują się dyplomem lub zaświadczeniem ukończenia seminarium, osoby świeckie i zakonne, które posiadają dyplom ukończenia kolegium teologicznego, alumni wyższych diecezjalnych lub zakonnych seminariów duchownych oraz

[468] J. Szpet, Podstawowe wymagania kwalifikacyjne nauczyciela religii, Kat 52 (1998) nr 10, s. 4.

[469] DzURP 1982 nr 3, poz. 19, z późniejszymi zmianami aż po wersję aktualną DzURP 2006 nr 97, poz. 674.

[470] Porozumienie z 1993 roku DzUrzMEN 1993 nr 6, poz. 21 oraz zaktualizowane w 2000 roku DzUrzMEN 2000 nr 4, poz.20 § 4. pkt 1 i pkt 2; Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską, z dnia 23 kwietnia 1998r, DzURP 1998, nr 51, poz. 318, art. 12 ust. 3. Porozumienie pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 1993 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii wraz z późń. zmianami. Zob. DzUrzMEN 1993, nr 6, poz. 21; DzUrzMEN 2000, nr 4, poz. 20.

[471] Szerzej pisze o tym np. A. Zellma, Kompetencje nauczyciela religii jako perspektywa efektywności edukacji, Kat 53(2009) nr 6, s. 3-12; taż, Wielorakie kompetencje nauczyciela religii jako obiecująca perspektywa efektywności edukacyjnej, Kat 53 (2009) nr 7-8, s. 4-13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

studenci wyższych studiów teologicznych po ukończeniu czwartego roku – jeśli kontynuują studia"[472]. Nauczyciel religii w przedszkolu musi posiadać również umiejętności planowana swojej pracy i organizowania zajęć oraz redagowania dokumentacji. Ponieważ z chwilą podjęcia pracy przysługują mu takie same prawa i obowiązki, jak innymi nauczycielom, może on na terenie placówki przedszkolnej organizować spotkania z rodzicami oraz inne zajęcia mające charakter społeczno-religijny[473]. Należy w tym miejscu dodać, że katecheci pracujący w przedszkolu na ogół nie są zatrudniani w pełnym wymiarze godzin. Jeśli katecheta prowadzi zajęcia z dziećmi sześcioletnimi w liczbie czterech zajęć tygodniowo, to jego wymiar zatrudnienia wynosi 4/22 etatu. Jeśli w takiej samej liczbie godzin prowadzi katechezę z grupą dzieci młodszych, to jego wymiar czasu pracy wynosi 4/25 etatu. W sytuacji kiedy katecheta uczy dzieci w różnych grupach wiekowych to jego wymiar pensum ustala organ prowadzący[474]. Z kolei, jeśli katecheta pracuje w kilku przedszkolach to organ prowadzący wskazuje przedszkole, w którym jest on zatrudniony w wymiarze odpowiednim do liczby prowadzonych przez niego zajęć z religii. Pełny etat wynosi 22 godziny zajęć z religii w przypadku dzieci sześcioletnich, a 25 godzin w przypadku dzieci młodszych[475].

Programy do nauczania religii w przedszkolu są opracowane i zatwierdzone przez władze kościelne oraz przedstawione do wiadomości Ministrowi Edukacji Narodowej[476]. Dokumentem, który bezpośrednio wpływa na model posługi katechetycznej w przedszkolu jest *Podstawa Programowa Katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, a przede wszystkim zawarta w niej *Podstawa programowa katechezy w przedszkolu*. Pierwszy taki dokument został opracowany w 2001 roku, a kolejny w 2010 roku. Dokumenty te adresowano do twórców programów religijnych, którzy mają w sposób uszczegółowiony przedstawić realizację założeń programowych podczas katechezy. W swojej terminologii podstawa programowa katechezy nawiązuje do dokumentów polskiego prawa oświatowego, respektując jednocześnie wymagania Kościoła w dziedzinie katechezy. Stanowi ona punkt wyjścia do tworzenia programów nauczania religii[477]. Oczekuje się, że programy nauczania religii

[472] DzUrzMEN 2000 nr 4. poz. 20.

[473] DzURP 1999 nr 67, poz. 753, § 7.

[474] Ustawa z dnia 26 stycznia 1986 roku – Karta nauczyciela, DzURP 1982 nr 3, poz. 19, art. 42 ust. 7 pkt 3.

[475] K. Szumilas, Sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Odpowiedź z upoważnienia ministra na interpelację pana posła Tomasza Głogowskiego (nr SPS-023-1653/08) w sprawie sposobu realizacji nauki religii w przedszkolach z dnia 18 marca 2008r. [online] [dostęp: 06 maja 2011], Dostępny w Internecie <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/4AA7827E> s. 1 z 1.

[476] DzURP, 1999, nr 67, poz. 753, § 4.

[477] PPK 2001, s. 8; por. PPK 2010, s. 7nn.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

będą zgodne z wymogami prawa oświatowego i kościelnego[478]. Katecheta może wybrać odpowiedni program, zgodnie jednak z wykazem programów zatwierdzonych przez władze kościelne dla danej diecezji[479]. Obecnie w Polsce dopuszcza się różnorodne programy oraz podręczniki do katechezy dzieci przedszkolnych[480].

Wraz z nowelizacją *Ustawy o systemie oświaty* z dnia 19 marca 2009 roku, która dotyczyła reformy programowej kształcenia ogólnego i wychowania przedszkolnego oraz obniżenia wieku rozpoczęcia nauki w szkole, zaistniała konieczność opracowania nowej podstawy programowej katechezy oraz programu do nauczania religii. Proces zmian zapoczątkował rewizję programów i podręczników do nauczania religii, opracowanych do dokumentów programowych katechezy z 2001 roku. Nowelizacja była wprowadzana stopniowo, podobnie jak reforma oświaty. Przez trzy kolejne lata począwszy od września 2009 roku, posłanie dziecka sześcioletniego do szkoły uzależnione było od decyzji rodziców. Od 1 września 2012 roku wszystkie sześciolatki miały obligatoryjnie rozpocząć naukę w szkole. Przepis ten zmieniła kolejna nowelizacja *Ustawy o systemie oświaty* z dnia 27 stycznia 2012 roku[481]. Wydłużyła ona o dwa lata (do 2014 roku) okres, w którym rodzice mogli decydować o posłaniu sześciolatka do szkoły. Obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym od września 2011 roku objęte zostały pięciolatki. Do 2012 roku miały obowiązywać w nauczaniu religii jednocześnie programy „stare" i „nowe" wraz z podręcznikami opracowanymi do nich[482]. Ten przejściowy okres został jednak przedłużony do 2016 roku.

---

478 PDK 96.

479 Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży, uchwalony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w dniu 20 IX 2001, [online] [dostęp: 22 sierpnia 2009], Dostępny w Internecie <http://www.katecheza.episkopat.pl /bpk/regulamin.htm>, s. 1 z 1.

480 Zgodnie z wykazem programów i podręczników do nauczania religii według stanu na dzień 29 czerwca 2009 roku status programu ogólnopolskiego uzyskało sześć programów, a cztery programy przeznaczone były do realizacji w konkretnych diecezjach. Do poszczególnych programów opracowane zostały poradniki metodyczne i podręczniki dla dzieci. Zob. w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Programy i podręczniki do nauczania religii [online] [dostęp: 22 sierpnia 2009], Dostępny w Internecie: <http://www.katecheza.episkopat.pl/bpk/numery.htm>, s. 1 z 5; por. P. Tomasik, Programy i podręczniki do nauczania religii w przedszkolach, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 383.

481 DzURP 2012, poz. 176.

482 P. Tomasik, Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych, Kat 53 (2009) nr 6, s. 72-73; por. dokładne wykazy programów i podręczników do nauczania religii na bieżący rok katechetyczny np. w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Programy i podręczniki do nauczania religii w roku 2012/2013, [online] [dostęp: wrzesień 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.katecheta.pl/nr/bank_informacji/programy_i_podreczniki_do6.htmlp>, s. 1 z 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Dnia 8 marca 2010 roku, podczas 351. Zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski w Warszawie została przyjęta znowelizowana *Podstawa programowa katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*[483], w tym samym roku (9 czerwca) podczas posiedzenia Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w Białymstoku został przyjęty *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*[484]. Zgodnie z uchwałą Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski[485], znowelizowana podstawa programowa katechezy zostaje wprowadzana stopniowo – najpierw w tych placówkach, w których wprowadzono programy dostosowane do niej, zatwierdzone przez odpowiednie władze kościelne. W przypadku, kiedy stosuje się dotychczas obowiązujące programy i podręczniki, obowiązującym dokumentem jest podstawa programowa katechezy z 2001 roku. Takie rozwiązanie obowiązuje do 31 sierpnia 2016 roku. Z kolei program nauczania religii z dnia 9 czerwca 2010 roku obowiązuje od 1 września 2011 roku w przypadku stosowania podręczników zgodnych z tym programem. To samo dotyczy programów opracowanych w oparciu o znowelizowaną podstawę programową katechezy. Wynika z tego, że katecheci mają wybór w kwestii podstawy programowej i programu nauczania, a także podręczników do 31 sierpnia 2016 roku. Tak więc zmiany nie dezorganizują dotychczasowej działalności katechetycznej. Sukcesywnie wprowadzane nowe programy i podręczniki do nauczania religii stwarzają możliwość zrewidowania ich pod kątem uwzględniania zmieniających się warunków społecznych. Pozwalają odpowiedzieć na wymagania wynikające z reformy oświaty oraz na wytyczanie celów i zadań katechetycznych w przedszkolu[486].

3.3. Cele i zadania nauczania religii w przedszkolu

Nauka religii i katecheza są ze sobą ściśle połączone i dopełniają się wzajemnie, chociaż nie są tym samym[487]. Nauka religii w przedszkolu jest specyficzną formą katechezy, której dopełnieniem powinna być katecheza parafialna. W języku potocznym terminy „nauka religii" i „katecheza" używane są zamiennie[488].

---

483 PPK 2010.

484 PNR 2010.

485 Uchwała Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z dnia 9 czerwca 2010 roku w sprawie obowiązywania „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce", w: PNR 2010, s. 7.

486 P. Tomasik, Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych, s. 72-73.

487 DOK 73; PDK 82; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002, s. 46.

488 R. Murawski, Dyrektorium katechetyczne dla Polski, Kat 45 (2001) nr 7–8, s. 6-7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Dokumenty Kościoła katolickiego formułują podwójny cel katechezy, który odnosi się także do nauczania religii w przedszkolu. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* upatruje „ostateczny" albo „nadrzędny" cel katechezy, w doprowadzeniu wychowanka „do spotkania z Jezusem" „do zjednoczenia", a nawet do „głębokiej z Nim zażyłości"[489]. Pierwszoplanowym przedmiotem katechezy przedszkolnej ma być Osoba Jezusa Chrystusa. Nadrzędny cel katechezy w przedszkolu ma charakter chrystocentryczny[490]. Podczas katechezy dokonuje się zarówno pierwsze przylgnięcie do Jezusa, jak i stopniowy proces dojrzewania w wierze „według wzoru Jezusa Chrystusa"[491]. Celem katechezy adresowanej do dzieci w wieku przedszkolnym jest kształtowanie tożsamości chrześcijańskiej. Nadrzędny cel jest stały i niezmienny. Kontekst sytuacyjny i środowiskowy, w którym żyją katechizowani spełnia ważną rolę w opracowywaniu celów szczegółowych. W centrum zainteresowania twórców programów nauczania religii w przedszkolu powinno być dziecko z jego indywidualnymi potrzebami i uwarunkowaniami psychofizycznymi[492].

Cele katechezy w przedszkolu są osiągane na drodze wykonywania poszczególnych zadań katechezy. Do podstawowych zadań katechezy na każdym etapie edukacji religijnej *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zalicza „rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formację moralną, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji"[493]. Zadania te wzajemnie są ze sobą powiązane, to znaczy realizacja jednego pociąga za sobą realizację następnego, „ponieważ katecheza jest integralną formacja chrześcijańską"[494] i „dotyczy wszystkich elementów życia chrześcijańskiego"[495]. Na przykład katecheza o Bogu Ojcu obok wartości poznawczych zmierza do otwarcia dziecka na Boga[496].

Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym powinna mieć charakter wychowawczy i sprzyjać rozwojowi całej osobowości dziecka, jak również pomagać w rozwijaniu i pogłębianiu wiary zaszczepionej w dziecku w sakramencie chrztu świętego. Do podstawowych zadań katechezy na tym etapie rozwoju należy inicjacja w życie wiarą oraz wychowanie chrześcijańskie, którego celem jest „rozwój tych wartości ludzkich, które stanowią podstawę antropologiczną życia

[489] DOK, 80; DCG 40-41; CT 5; KKK 426-427; por. A. Zellma, Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej, t. 1, Olsztyn 2001, s. 110-111.

[490] PDK 21.

[491] DCG 3, 16, 21; CT 5, 19, 56; KKK 5, 426; DOK 80-82, 139.

[492] A. Zellma, Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej, t. 1, s. 116-117.

[493] DOK 84-86.

[494] Tamże 84-87.

[495] CT 21.

[496] DOK 87; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 40.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wiary”[497]. Należy do nich „zmysł ufności, darmowości, daru z siebie, prośby, radosnego uczestnictwa”[498]. Ponadto „wychowanie do modlitwy i wprowadzenie do Pisma Świętego są centralnymi aspektami chrześcijańskiej formacji najmniejszych”[499]. Wychowanie religijne dziecka powinno uwzględniać i doceniać to wszystko, co sprzyja i pomaga w rozwoju jego osobowości. Nie może jednak zapominać o podejmowaniu działań rozwijających wiarę dziecka i kształtujących jego relację z Bogiem. Ważne miejsce zajmują tu doświadczenia dziecka oraz źródła wiary takie, jak: Pismo Święte i Tradycja[500].

Nauczanie religii w przedszkolu ma realizować cele i zadania, jakie Kościół stawia wobec katechezy. Autorzy *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego* z 2010 roku respektują formę zapisu tych celów i zadań, jaką posługują się twórcy dokumentów oświatowych. Cele zapisują jako „efekty kształcenia religijnego, które należy osiągnąć w ramach nauczania religii na danym etapie edukacyjnym”[501]. Do ogólnych celów katechetycznych na poziomie wychowania przedszkolnego należą: „codzienne doświadczenia i ich interpretacja w świetle wiary”[502]. Chodzi tu o codzienne sytuacje w życiu dziecka, w których: 1) doświadcza ono miłości Pana Boga; 2) uczy się łączyć swoje przeżycia z wiarą i interpretować je w jej świetle. Poprzez podziwianie piękna przyrody i otaczającego świata dziecko odkrywa Boga jako Stwórcę. W tak rozumianym procesie katechizacji wychowanek kształtuje w sobie poprawny obraz Boga[503]. Mając na uwadze „doświadczenia dziecka”, należy zagadnienie religijne podejmować w powiązaniu z codziennym życiem[504].

Zadanie nauczania religii dziecka przedszkolnego ma aktualizować się w procesie stopniowego odkrywania tajemnicy Boga i świata oraz więzi, jakie łączą człowieka z Bogiem. Innym zadaniem nauczania religii jest ukazywanie: powodów, dla których powinno się trwać w jedności z Bogiem, sposobów nawiązywania z Nim relacji oraz „świata wartości i obowiązujących w życiu norm”[505]. Kolejnym celem ogólnym w katechezie przedszkolnej jest „zainteresowanie

[497] DOK 178.

[498] Tamże; Z. Marek, Katecheza przedszkolna, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, Opole 2004 s. 206.

[499] DOK 178.

[500] Tamże; Z. Marek, Katecheza przedszkolna, s. 206.

[501] PPKP 2010, s. 17.

[502] Tamże.

[503] PPKP 2010, s. 17; PPKP 2001, s. 17-18; J. Szpet, Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole, s. 51-52.

[504] E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 298.

[505] PPKP 2001, s. 18.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

[dziecka] tematyką religijną”[506]. Dziecko zapoznaje się z podstawowymi pojęciami religijnymi. Ma ono odkrywać Pismo Święte jako słowo Boże skierowane do ludzi. Cel ten może być realizowany poprzez: 1) odwoływanie się do doświadczeń dziecka uświadamiających mu istnienie świata pozamaterialnego i niewidzialnego; 2) ukazywanie Boga jako istoty duchowej (niematerialnej); 3) wskazywanie obecności Boga w życiu ludzi; 4) uczenie możliwości wyrażania aktów ufności względem Niego[507].

Następnym celem ogólnym w katechizacji na etapie przedszkolnym jest: „kontakt z Bogiem w modlitwie i liturgii”[508]. W procesie nauczania religii dziecko dowiaduje się czym jest modlitwa. Odkrywa też różne sposoby dialogu z Bogiem. Poza tym na kanwie roku liturgicznego dziecko zapoznaje się z tradycją chrześcijańską i z obchodami świąt religijnych oraz poznaje znaczenie modlitwy i liturgii w życiu człowieka[509].

Ostatni cel ogólny związany jest z postawą społeczną i moralną. Wskazuje na: 1) wprowadzanie dziecka w świat wartości; 2) nabywanie przez dziecko umiejętności rozróżniania między dobrem i złem; 3) poznawanie chrześcijańskiego rozumienia dobra i zła; 4) odkrywanie przykazania miłości Boga i bliźniego oraz wartości stosowania go w życiu; 5) kształtowanie w sobie postaw prospołecznych potrzebnych do życia w środowisku rodzinnym i w grupie rówieśniczej; 6) uczenie się nawiązywania prawidłowych kontaktów z dorosłymi. Nadto dziecko „pogłębia swój związek ze wspólnotą Kościoła i odnajduje w niej swoje miejsce” [510]. We wszystkich wyżej wymienionych założeniach brakuje odniesień do osoby Jezusa Chrystusa. Przez to, jak zauważa Kazimierz Misiaszek, nie daje się dzieciom możliwości nawiązania relacji z Chrystusem, który jest ośrodkiem historii człowieka. Brak orientacji chrystologicznej w nauczaniu religii może doprowadzić „do jakiegoś rodzaju katechetycznego naturalizmu, w której już nie będzie żywego Chrystusa”[511].

Wyżej opisane cele nauczania religii w przedszkolu wiążą się z rozwijaniem poznania wiary, gdyż przylgnięcie do Jezusa i wejście z Nim w osobistą zażyłość wymaga poznania Jego Osoby[512]. Pogłębiona wiedza religijna jest konieczna do osiągnięcia dojrzałości w wierze. W katechizacji dzieci najmłodszych zadanie to

[506] PPKP 2010, s. 17.
[507] PPKP 2001, s. 18.
[508] PPKP 2010, s. 17.
[509] PPKP 2001, s. 18.
[510] PPKP 2010, s. 17.
[511] K. Misiaszek, Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej…, s. 262-263.
[512] PDK 24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zajmuje drugorzędne miejsce. Za istotne uznaje się najpierw zdobywanie pozytywnych doświadczeń antropologicznych. Dopiero na ich podstawie zakłada się budowanie wiary w Boga osobowego, któremu można zaufać i zawierzyć[513].

Wychowanie liturgiczne jest kolejnym zadaniem nauczania religii w przedszkolu. Wymaga ono integralnego łączenia wiedzy o liturgii z jednoczesnym wyjaśnianiem tajemnic wiary. Domaga się zapoznawania ze sposobami celebracji liturgicznych oraz wprowadzania w liturgię i wtajemniczanie chrześcijańskie, które zostało zapoczątkowane w sakramencie chrztu świętego[514].

Z kolei formacja moralna zmierza do ukształtowania dojrzałego sumienia, tak aby człowiek zdolny był z radością i w wolności realizować wymagania stawiane przez Chrystusa. Właściwie uformowane sumienie może pomóc dziecku w rozeznaniu co jest dobre, a co złe oraz przyczynić się do udzielenia Bogu właściwej odpowiedzi na Jego wezwanie. Celem wychowania moralnego powinno być otwarcie wychowanka na działanie łaski Bożej. Niezbędnym elementem wychowania moralnego dziecka w wieku przedszkolnym ma być pogłębiona formacja ludzka, zapoczątkowana w rodzinie, a kontynuowana we wspólnocie Kościoła. Wychowanie do życia wspólnotowego obejmuje bowiem wychowanie do życia w społeczności rodzinnej i narodowej oraz wychowanie do życia we wspólnocie kościelnej, określanej jako „nadprzyrodzona" wspólnota wiary[515]. Z tym wiąże się nawiązanie do przykazania miłości i do życia z Bogiem zapoczątkowanym na chrzcie świętym. Ważne jest również „uczenie konkretnych form bycia we wspólnocie i przejmowania na siebie wynikających z tego obowiązków"[516]. Ponadto do zadań katechezy w przedszkolu należy wychowanie do odpowiedzialności, inicjacja w życie Kościoła oraz wychowanie do modlitwy poprzez uczenie modlitwy i kształtowanie postawy, w której wyraża się autentyczne życie chrześcijańskie[517]. I chociaż to zadanie spoczywa na rodzicach, których obowiązkiem jest wprowadzenie dziecka w modlitwę, to jednak w edukacji przedszkolnej jest ono ważne[518]. Wymaga też powiązania z wychowaniem misyjnym. Podejmując tematy dotyczące działalności misyjnej Kościoła, katecheta ma rozbudzać w dzieciach wrażliwość misyjną oraz kształtować w nich postawę odpowiedzialności za ewangelizację w swoim środowisku i na całym świecie[519].

513 Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 45-46.
514 Tamże, s. 45.
515 PDK 28.
516 PPK, 2001, s. 18-19.
517 PDK 27.
518 Tamże; FC 60.
519 PDK 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Przedstawione cele i zadania katechizacji najmłodszych ukazują znaczenie edukacji religijnej w przedszkolu. Wypełniając swoją misję w przedszkolu, nauczyciel religii ma nie tylko przekazywać wiadomości, ale również wychowywać odwołując się do dziecięcych przeżyć oraz doświadczeń. Nauczanie religii w przedszkolu powinno łączyć funkcje nauczania, wychowania i wtajemniczania. W ten sposób można wspierać dziecko w stopniowym otwieraniu się na Boga oraz prowadzić je do zjednoczenia z Jezusem Chrystusem w społeczności ludzi wierzących poprzez udział w sakramentach świętych. Waga tych zadań wynika z faktu, że właśnie w okresie dzieciństwa wychowanek przy pomocy katechety i rodziców rozwija wiarę i zdobywa pierwsze doświadczenia religijne. Odpowiedzialny nauczyciel religii zawsze będzie respektował potrzeby rozwojowe dziecka, korzystając z metod i środków, które proponują wypracowane i sprawdzone koncepcje pedagogiczne, również te przedstawione w niniejszym opracowaniu.

Edukacja religijna dziecka przedszkolnego, jak wykazano wyżej, włączona jest obecnie w struktury organizacyjne instytucji oświatowych. Bazuje ona nie tylko na nauczaniu Kościoła, ale również na osiągnięciach współczesnej pedagogiki. W wypracowaniu i realizacji właściwych zadań katechizacji najmłodszych pomocne są wybrane koncepcje wychowania przedszkolnego. Opisują one różne rozwiązania metodyczne oraz określają znaczenie czynników rozwojowych i społecznych. Pozwalają też zrozumieć proces rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka oraz dostrzec uwarunkowania edukacji religijnej w przedszkolu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Rozdział II

Biopsychiczne podstawy edukacji religijnej dziecka w przedszkolu

Rozwój dziecka w okresie przedszkolnym generuje jego działanie, myślenie, przeżywanie i dialog z innymi. Katecheta, aby mógł towarzyszyć wychowankowi w kształtowaniu życia religijnego powinien znać i uwzględniać zasady i prawidłowości rozwojowe wieku dziecięcego w sferze rozwoju fizycznego, poznawczego, społecznego, emocjonalnego, moralnego i religijnego. Innym niezbędnym elementem wiedzy każdego nauczyciela religii jest znajomość podstawowych i zróżnicowanych form aktywności dziecka oraz planowanie swojego warsztatu pracy zgodnie z posiadaną wiedzą.

W niniejszym rozdziale zostanie podjęta tematyka specyfiki rozwojowej dziecka w wieku przedszkolnym. Uwzględni się przy tym niektóre zaburzenia o podłożu neurologicznym, somatycznym i emocjonalnym. Ukazane zostaną także podstawowe rodzaje aktywności dziecka w wieku przedszkolnym.

1. Wielowymiarowy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym

Na wiek przedszkolny przypada intensywne tempo rozwoju dziecka. Wszelkie umiejętności i wiadomości oraz wartości i postawy, które wychowanek zdobędzie w toku edukacji przedszkolnej stanowią jego bogactwo, z którego będzie on czerpał w procesie dalszego rozwoju i kształcenia. Zadaniem nauczyciela jest wspomaganie dziecka w rozwoju somatycznym, umysłowym, emocjonalnym i moralno – społecznym. Katecheta z kolei ma pomagać wychowankowi w integralnym rozwoju, a szczególnie w rozwoju religijnym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

1.1. Rozwój fizyczny i motoryczny

Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym uwarunkowany jest powiększaniem się gruczołów dokrewnych tarczycy i przysadki mózgowej[1]. Proces tego rozwoju w okresie przedszkolnym nie przebiega w sposób jednakowy. Największe nasilenie tempa rozwoju dziecka ma miejsce między czwartym i piątym rokiem jego życia. Z kolei między trzecim a czwartym rokiem życia oraz miedzy piątym i szóstym, tempo i rytm zmian rozwojowych są na ogół umiarkowane[2]. Dziecko zaczyna rosnąć, chociaż już nie tak intensywnie, jak w poprzednim okresie[3]. Wygląd dziecka między trzecim i czwarty rokiem życia jest mało harmonijny. Charakteryzuje go zbyt duża głowa i długi tułów oraz krótkie kończyny. Obserwuje się także u dziecka słabą wydolność stóp oraz zbyt małe uformowanie naturalnych krzywizn kręgosłupa[4]. Między piątym a szóstym rokiem życia sylwetka dziecka staje już bardziej harmonijna. Oprócz przyrostu ciała, spowodowanego wydłużaniem się kończyn dolnych, widoczne stają się także pozytywne zmiany w budowie kręgosłupa oraz zwiększa się wydolność stóp[5].

Mimo postępujących zmian rozwojowych kościec dziecka nadal cechuje się elastycznością i podatnością na różne deformacje, skrzywienia i złamania[6]. U dzieci w wieku przedszkolnym obserwuje się także nierównomierny rozwój mięśni. Podstawowym budulcem włókien mięśniowych u dziecka jest woda, dlatego są one wiotkie i cienkie. Ich delikatność i wrażliwość sprawia, że dzieci szybko się męczą[7]. Dlatego zarówno dłuższe stanie, jak i siedzenie, zbyt długie spacery oraz trwanie przez dłuższy czas w tej samej pozycji stają się przyczyną zmęczenia i znużenia dziecka, jak również mogą powodować powstawanie wad

[1] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1973[5], s. 259.

[2] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2011, s. 40.

[3] Dziecko najszybciej rośnie między 2 a 3 rokiem życia i między 5 a 6 rokiem życia. Przyrost wzrostu może oscylować w granicach od 8 do 10 cm. Najwolniej rośnie ono między 4 i 5 rokiem życia. Zob. K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, s. 259.

[4] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa …, s. 40.

[5] Tamże.

[6] Tamże; C. Opalach, Rozwój fizyczny, intelektualny i emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 50.

[7] M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979[9], s. 419-420; K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci…, s. 259; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002, s. 50-51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

postawy[8]. Podczas zajęć z dziećmi, w tym także podczas katechezy, należy zadbać o to, aby dzieci nie pozostawały długo w tej samej pozycji (na przykład siedząc w kole lub przy stolikach). Bardzo słabo wykształcone są u dzieci młodszych mięśnie dłoni i palców, stąd słaba precyzja w takich czynnościach, jak: malowanie i rysowanie oraz w czynnościach samoobsługowych, wymagających dokładności palców np. podczas zapinania i rozpinania guzików, wiązanie sznurowadeł.

Tempo wzrostu fizycznego dziecka zależy od wielu czynników. Elizabeth Bergner Hurlock obok normalnego funkcjonowania gruczołów dokrewnych wymienia dodatkowo jeszcze kilka uwarunkowań. Należą do nich: czynniki genetyczne i środowiskowe, właściwe odżywianie się zarówno matki w okresie ciąży, jak i po narodzeniu dziecka, zaburzenia emocjonalne, płeć, stan zdrowia, status społeczno-ekonomiczny rodziny, a nawet poziom inteligencji[9]. Maria Kielar-Turska dodatkowo wymienia rasę dziecka[10].

Rozwój fizyczny, zwany również ruchowym[11], związany jest z nabywaniem przez dziecko zdolności motorycznych, które ułatwiają poznawanie i penetrowanie otaczającego je środowiska. Dziecko w wieku przedszkolnym czuje ogromną potrzebę ruchu, określaną popularnie „głodem ruchu"[12]. Wyraża się ona w tym, że dziecko biega, skacze, wspina się, wykonuje najrozmaitsze ruchy, stymulując w ten sposób rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny i usprawniając wszystkie funkcje organizmu[13]. Intensywna ruchliwość dziecka sprawia, że nie potrafi ono zbyt długo skoncentrować się na jednej czynności i wybiera coraz to inny rodzaj aktywności ruchowej. W edukacji religijnej dziecka należy zatem wplatać różne zabawy ruchowe, aby została zaspokojona ważna dla dziecka biologiczna potrzeba ruchu. Trzeba też pamiętać, że dziecko w dążeniu do celu nie jest wytrwałe, często nie kończy rozpoczętego zadania. Potrzebuje ono zmiany w przedmiotach zainteresowań[14]. Kiedy jednak dziecko dostrzega efekty z podejmowanych czynności ruchowych i kiedy udaje się mu wykonać je pozytywnie, towarzyszy mu

[8] M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, s. 419-420; K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 259.

[9] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, t. 1, Warszawa 1985, s. 222-223; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, Psychologia dziecka, Warszawa 1995, s. 213-218; S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, Lublin 2009, s. 86.

[10] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 83-84.

[11] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 49.

[12] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 83-84.

[13] Tamże, s. 84; W. Gniewkowski, Podstawy biomedyczne pedagogiki przedszkolnej, w: Podstawy pedagogiki przedszkolnej, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1988, s. 96-99.

[14] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 52.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wtedy poczucie radości z osiągniętego sukcesu[15]. Przyjemność i poczucie radości motywuje wychowanka do powtarzania tej czynności. Częste jej powtarzanie, połączone z uznaniem ze strony wychowawców albo rówieśników przyczynia się do rozwoju danej sprawności[16].

Dziecko pięcioletnie i sześcioletnie wykazuje się dużą aktywnością ruchową. Wzrost koordynacji ruchowej i przyrost siły sprzyja podejmowaniu takich zabaw ruchowych, jak: taniec oraz jazda na rowerze, na łyżwach, na nartach albo pływanie. Potrafi już wchodzić i schodzić po schodach, a nawet wbiegać na nie bez chwytania się poręczy. Trudności nie sprawia mu także ani stanie na jednej nodze z zamkniętymi oczyma, ani pokonywanie przeszkód typu zeskakiwanie z krzeseł lub skakanie na skakance. Dziecku łatwiej jest już odtwarzać sekwencje ruchowe i łączyć je w pewną całość. Wykonanie tego typu czynności przychodzi znacznie łatwiej dziewczynkom niż chłopcom[17].

Od czwartego do piątego roku życia rozwój ruchowy dziecka przebiega w kierunku od dużych grup mięśniowych do mniejszych grup mięśniowych. Przyczynia się to do rozwoju u dzieci takich umiejętności, jak: chwytanie, rzucanie, posługiwanie się kredkami, nożyczkami, manipulowanie coraz mniejszymi przedmiotami. Mięśnie początkowo zbyt napięte, stopniowo ulegają rozluźnieniu, by wykonywać coraz więcej czynności w sposób bardziej precyzyjny i dokładny[18]. Warto wspomnieć, że w tym czasie daje się zauważyć różnice rozwojowe wynikające z płci[19]. Chłopcy uzyskują lepsze rezultaty w czynnościach wymagających siły, wytrzymałości i szybkości, natomiast dziewczynki są lepsze w sprawnościach manualnych, gdzie liczy się precyzja i dokładność, takich jak: malowanie i rysowanie[20]. Chłopcy sprawniej rzucają do celu i chwytają piłkę, natomiast dziewczynki wykazują lepszy poziom graficzny, przejawiający się między innymi w ładniejszym piśmie[21]. W wyniku doskonalenia się ruchów rąk powstają rysunki tematyczne bogate w szczegóły i rozpoznawalne elementy[22].

---

15 M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 84.

16 C. Opalach, Rozwój fizyczny, intelektualny i emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym, s. 51; E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 284.

17 J. Cieszyńska, M. Korendo, Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia, Kraków 2007, s. 60-61.

18 M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, s.420; K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 263; M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1967, s. 60-63.

19 Różnice między umiejętnościami i zdolnościami chłopców i dziewczynek uwarunkowane są nie tylko budową fizyczną czy siłą, ale również mózgiem i układem hormonalnym. Zob. J. Cieszyńska, M. Korendo, Wczesna interwencja terapeutyczna…, s. 62.

20 M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 84.

21 J. Cieszyńska, M. Korendo, Wczesna interwencja terapeutyczna…, s. 62.

22 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Wymienione wyżej różnice w umiejętnościach chłopców i dziewczynek należy także uwzględnić w czasie katechezy, na przykład przy nagradzaniu dziecka pochwałą za namalowanie obrazka.

Rozwój motoryczny dziecka przejawia się również w doskonaleniu umiejętności w zakresie samoobsługi. Już dzieci trzyletnie i czteroletnie potrafią ubrać się i rozebrać, włożyć buty i je zdjąć, korzystając przy tym z niewielkiej pomocy dorosłego[23]. Z wiekiem podejmują one coraz bardziej złożone działania. Pięcio i sześciolatki pod warunkiem, że nie są wyręczane przez dorosłych, mają już na ogół opanowane umiejętności samoobsługowe związane z ubieraniem się i rozbieraniem się. Umiejętność ta dotyczy także zapinania guzików oraz wiązania sznurowadeł (chociaż daje się zauważyć, że te sprawności dziecko zdobywa obecnie trochę później, ze względu na popularność butów na rzepy, a kurtek na zamki błyskawiczne)[24].

Zdolność ruchowa dziecka pomaga mu w nabywaniu coraz większej niezależności i samodzielności w wykonywaniu czynności samoobsługowych, w nawiązywaniu kontaktów społecznych oraz prowadzi do usprawnienia analizatora kinestetycznego i wzrokowego, a także do koordynacji ruchów oka i ręki, co ma znaczenie w nabywaniu ważnych umiejętności szkolnych takich, jak: pisanie i czytanie[25].

Kolejnym, istotnym czynnikiem w rozwoju fizycznym dziecka są zmiany w układzie nerwowym oraz dojrzewanie struktury mózgu[26]. U dziecka czteroletniego ciężar mózgu wynosi 80%, a u dziecka sześcioletniego 90% ciężaru mózgu osoby dorosłej[27]. Zmiany rozwojowe można zaobserwować w strukturze mózgu i móżdżku, ale także w funkcjach kory mózgowej. Zwiększają się jej poszczególne pola i okolice oraz różnicuje się budowa komórek nerwowych, które od szóstego roku życia wykazują ogromne podobieństwo pod względem budowy do komórek nerwowych człowieka dorosłego[28]. Wraz z dojrzewaniem struktury kory mózgowej i jej wpływem na niższe części układu nerwowego czynności dziecka stają się coraz bardziej sprawne i zdyscyplinowane, a jego ruchy zamierzone oraz

[23] M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci…, s. 424.

[24] J. Cieszyńska, M. Korendo, Wczesna interwencja terapeutyczna…, s. 62.

[25] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 263.

[26] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 84; E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 236.

[27] M. Kwiatkowska, Biologiczne i psychiczne podstawy wychowania w przedszkolu, w: Pedagogika przedszkolna, red. M. Kwiatkowska, Z. Kopińska, Warszawa 1978, s. 13; M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, s. 422; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 52; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, Psychologia dziecka, s. 205.

[28] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 261.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

celowe. Dziecko „staje się zdolne do kierowania swoją uwagą, tworzenia planów, do refleksji nad własnym zachowaniem, rozwiązywania problemów logiczno – matematycznych”[29].

Z rozwojem ruchowym dziecka wiąże się ściśle jego rozwój umysłowy. Nabyte przez wychowanka sprawności ruchowe poprzez proces interioryzacji przekształcają się w umiejętności intelektualne. Szybkie tempo rozwoju fizycznego dziecka ma wpływ na podejmowanie coraz bogatszych form aktywności dziecka. I na odwrót, im bardziej są rozbudowane formy twórczej działalności dziecka, tym większą stanowią one stymulację dla rozwoju fizycznego, intelektualnego, a także fizjologicznego i całego systemu nerwowego[30].

Rozwój fizyczny determinuje pośrednio lub bezpośrednio zachowanie się dziecka. Bezpośredni wpływ związany jest z tym, co wychowanek może czynić na danym etapie rozwoju. Jeśli rozwój jest prawidłowy, dziecko potrafi uczestniczyć w zabawach z rówieśnikami, zyskując równocześnie ich aprobatę i przychylność. Wychowanek, który dobrze się rozwija, ma poczucie pewności siebie, uzyskuje akceptację innych, łatwiej przystosowuje się do środowiska. Przy nieprawidłowościach rozwojowych związanych na przykład z nadwagą, dziecko doświadcza poczucia niższości, krzywdy, odrzucenia, co z kolei utrudnia mu nawiązanie prawidłowych relacji z innymi. Ponadto prawidłowy rozwój ruchowy uwalnia od lęku i przywraca równowagę psychiczną[31].

Rozwój fizyczny i motoryczny dziecka nie przebiega w oderwaniu od innych sfer rozwojowych. Wiąże się z rozwojem społecznym i poznawczym. Na przebieg rozwoju dziecka mają też wpływ zarówno zmiany ilościowe, jak i jakościowe[32] oraz uwarunkowania wewnętrzne (biologiczne) i zewnętrzne (środowiskowe)[33]. Troska o przygotowanie środowiska edukacyjnego dziecka, bogatego w elementy prowokujące wychowanka poznawczo i sprzyjające jego wszechstronnemu rozwojowi, obecna jest w koncepcji pedagogicznej M. Montessori[34] i w peda-

[29] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 84.

[30] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 263.

[31] S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 87.

[32] Szerzej o rozwoju ilościowym i jakościowym zob. w: M. Tyszkowa, Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej, w: Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, t. 1, red. M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2009, s. 54-55; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1985, s. 24-29; S. Szuman, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1948, s. 5-7.

[33] M. Żebrowska, Przedmiot i początki psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, s. 20-26; M. Przetacznik-Gierowska, Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka, w: Psychologia rozwoju człowieka…, t. 1, s. 57-63.

[34] Warto dodać, że środowisko rozwojowe w rozumieniu M. Montessori to „zbiór tych wszystkich przedmiotów, wśród których dziecko swobodnie może dokonać wyboru i korzy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

gogice egzystencjalnej[35], a także w pedagogice waldorfskiej[36] oraz w pedagogice bł. E. Bojanowskiego[37]. Warto te propozycje uwzględnić w katechezie dzieci w wieku przedszkolnym. W trosce o prawidłowy rozwój dziecka należy zadbać o różnorodne bodźce rozwojowe, proponowane przez wspomnianych autorów.

1.2. Rozwój procesów poznawczych

W wieku przedszkolnym następują istotne zmiany w rozwoju poznawczym dziecka. Obejmują one wyobraźnię, pamięć, uwagę, spostrzeganie, myślenie. Wyobraźnia małego dziecka jest powiązana z doświadczeniami z codziennego życia. Łączy się również ze spostrzeżeniami. Pierwsze wyobrażenia u dziecka pojawiają się wtedy, gdy wykształci się w jego umyśle schemat przedmiotu stałego. Dzieje się to około drugiego roku życia[38]. U małego dziecka, jest to raczej wyobraźnia odtwórcza polegająca na przypominaniu sobie wcześniej poczynionych obserwacji. Przykładem na to mogą być zabawy, podczas których dziecko odtwarza czynności znane z życia codziennego (np. karmienie i usypianie lalki)[39]. Kiedy dziecko potrafi sobie wyobrazić elementy bądź sytuacje, które miały miejsce wcześniej lub zastąpić rzeczywiste przedmioty ich „zastępnikami", wtedy można mówić o początkach rozwoju tzw. funkcji symbolicznej (np. dziecko karmi lalę, nie jest to jednak tożsame z prawdziwym karmieniem)[40].

Dziecko odtwarza realne sceny na zasadzie naśladownictwa, ale nie bezpośrednio w trakcie poczynionych spostrzeżeń. Jest to tzw. „wyobrażeniowa reprezentacja

---

stać z nich tak, jak chce, zgodnie ze swymi skłonnościami i potrzebą aktywności". Zob. A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 105; por. U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu, Kielce 2004, s. 40-44.

[35] Dla pedagogiki wyrosłej z nurtu egzystencjalnego (np. szkoła Summerhill) środowisko rozwojowe to takie, które daje dziecku niczym nieograniczoną wolność i swobodę w dokonywaniu wyborów i w podejmowaniu działań. Zob. A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 111-114.

[36] W koncepcji pedagogicznej R. Steinera, zewnętrzne środowisko ma wspierać dziecko w urzeczywistnianiu jego wewnętrznego planu rozwoju. Zob. Tamże, s. 118-121.

[37] E. Bojanowski preferował środowisko naturalne, bliskie dziecku i uznawał je za sprzyjające rozwojowi dziecka. Zob. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka" 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 217-221; M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 29.

[38] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 271.

[39] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 121-122.

[40] Tamże, s. 122.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zjawiska rzeczywistego", czyli „obraz umysłowy"[41]. W tym okresie rozwoju z jednej strony dziecko ma bujną wyobraźnię, bowiem często zmyśla opowiadania o zdarzeniach, które w rzeczywistości nie miały miejsca, przeżywa bajki i filmy tak, jakby to była rzeczywistość. Utożsamia się z różnymi bohaterami oraz przypisuje zabawkom, a nawet roślinom i zwierzętom cechy ludzkie. Z drugiej strony wychowanek do piątego roku życia ujmuje świat w sposób bardzo konkretny. Łatwiej jest mu zrozumieć i poznać przede wszystkim to, co może dotknąć, zobaczyć, powąchać, spróbować, a więc co może poznać wszystkimi zmysłami[42]. Na potrzebę kształcenia i ćwiczenia wszystkich zmysłów dziecka zwracała uwagę M. Montessori. Od jakości ich sprawności uzależniała rozwój fizyczny i psychiczny dziecka[43].

Wyobraźnia dziecięca rozwija się z biernej i mimowolnej na dowolną, bardziej twórczą. Wyobraźnia mimowolna jest wybujała i spontaniczna, dlatego dziecko snuje fantazje w sposób swobodny, nie ograniczając się żadnymi regułami logicznymi. Z kolei istotą wyobraźni dowolnej jest twórczość i ukierunkowanie. Dziecko zaczyna powoli uczyć się panowania nad wyobrażeniami, nadając im odpowiedni kierunek[44].

Około trzeciego roku życia dziecko wyraźnie zaczyna odróżniać świat fikcyjny od rzeczywistego. Ma świadomość tego, że czymś innym jest zabawa „na niby", a czym innym to, co dzieje się faktycznie. W jego świadomości zaczynają się pojawiać się fantazje i marzenia oraz realnie spostrzegane zdarzenia i zjawiska[45]. Na powstawanie wyobrażeń u dziecka wpływają jego wcześniejsze doświadczenia, które wzbudziły u niego duże emocje. Dziecko, przypominając je sobie w kontakcie z nowymi wydarzeniami i elementami reaguje na nie spontanicznie z taką samą emocją. Stąd czasami nie rozumiemy dlaczego z pozoru normalne wydarzenia wywołują u dziecka lęk lub inne silne emocje[46]. Siła wyobraźni jest na tyle duża, że dziecko, które pragnie jakiejś rzeczy, a ona jest dla niego niedostępna, zaczyna ją sobie wyobrażać. Im bardziej jej pragnie, tym bardziej jego wyobrażenia są pozbawione realności. Na przykład: czterolatek, który pragnie jakiejś zabawki, kiedy ją już otrzyma, po chwili przestaje się nią bawić, ponieważ jego wyobrażenia o niej były bardziej atrakcyjne niż pokazała to rzeczywistość[47].

---

[41] Tamże.

[42] Tamże, s. 124.

[43] B. Sierszecka, O kształceniu zmysłów w pedagogice Marii Montessori, Kat 47 (2003) nr 5, s. 55.

[44] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 272.

[45] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 125.

[46] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, w: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 173.

[47] Tamże, s. 173-174.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Za spontaniczne zachowania się dziecka odpowiedzialna jest także jego pamięć, która na początku wieku przedszkolnego działa podobnie jak wyobraźnia i uwaga w sposób mimowolny. Dziecko nie ma wpływu na to, co zapamiętuje i co sobie potem przypomina. Najczęściej zapamiętuje to, co w danym momencie wzbudziło jego zaciekawienie. Zarówno zapamiętywanie, jak i późniejsze odtwarzanie nie stanowi dla dziecka celu samego w sobie, ale włączone jest w podejmowane aktywności[48]. Czasem dziecko wypowiada się nie na temat, bo w tym czasie przypomniało sobie zupełnie inną sytuację, która zdarzyła się w jego życiu wcześniej, a czasami tylko fantazjuje[49]. Dziecko w wieku przedszkolnym postrzega sytuacje i różne wydarzenia w sposób globalny i synkretyczny. Kiedy opowiada o jakimś wydarzeniu wplata w swoją opowieść wiedzę pochodzącą nie tylko z przeżytej sytuacji, ale często nawet zmyśla różne fakty. W taki sposób powstają barwne, fantazyjne opowiadania dzieci[50]. Synkretyzm dziecięcy powoduje również, że wychowanek nie potrafi od razu wydobyć z pamięci słowa na określenie danego przedmiotu, mimo, że znajduje się ono w jego zasobie słownikowym[51]. Dopiero około siódmego roku życia w myśleniu dziecka pojawia się tzw. „moment intelektualny", który oznacza, że zaczyna ono kontrolować swoje emocje poprzez myślenie i refleksję o tym co przeżywa. Stąd działania i reakcje dziecka stają się mniej spontaniczne, a bardziej uświadomione[52].

W wieku przedszkolnym najbardziej sprzyjającą sytuacją dla zapamiętywania przez dziecko nowych wiadomości jest zabawa. Na naukę poprzez zabawę wybraną przez dziecko zgodnie z jego zainteresowaniem zwraca uwagę zarówno M. Montessori[53] i E. Bojanowski[54], jak również w pedagogice waldorfskiej[55] i egzystencjalnej[56]. Dziecko odgrywa w zabawie różne role, które wymagają od

[48] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 129.

[49] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 174.

[50] Tamże.

[51] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 101.

[52] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 175.

[53] Należy dodać, że w koncepcji M. Montessori na określenie dziecięcej zabawy używa się terminu „praca", ponieważ czynności, które dziecko wykonuje podczas zabawy mają często charakter prawdziwy i realny. Zabawa polega na twórczym działaniu dziecka, w którym jest czas na eksperymentowanie, manipulowanie i refleksję. Zob. w: I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych, Kraków 2010, s. 48-50; U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 15-17.

[54] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 203-228.

[55] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych, propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku, Kraków 2011, s. 41-48.

[56] C. Rose, G. Dryden, Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat, Gdańsk 2009, s. 7-12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

niego zapamiętania i odtworzenia. Również życie codzienne sprzyja rozwojowi pamięci. Dziecko musi zapamiętać polecenia, które słyszy od rodziców lub wychowawców, jeśli chce je dobrze wykonać[57]. Pod koniec okresu przedszkolnego pamięć wychowanka staje się dowolna[58].

Obok pamięci o charakterze konkretno – obrazowym u dziecka rozwija się pamięć słowno – logiczna. Łatwiej zapamiętuje ono teksty, które mają spójną całość, a ich treść jest logiczna. Dziecko zaczyna coraz lepiej posługiwać się mową, chociaż nadal pozostaje w świecie konkretnych obrazów, wyobrażeń i spostrzeżeń. Stąd ważną metodą, także w katechezie, jest metoda poglądowości oraz wykorzystywanie opowiadań i utworów o tematyce obrazowej i emocjonalnej, które będą odwoływały się do sfery wyobraźni i uczuć[59]. W okresie średniego dzieciństwa zmieniają się zdolności pamięciowe u dzieci. Nie tylko wzrasta pojemność pamięci[60], ale zwiększa się wiedza na interesujące tematy, które dziecko chce zapamiętać. Wychowanek zaczyna stosować metody, które ułatwiają mu zapamiętywanie np. przez powtarzanie i organizowanie materiału do zapamiętania[61]. Zapamiętanie czegoś dziecko traktuje już jako zadanie do wykonania. Łatwiej mu zapamiętać te informacje, które może powiązać z wiedzą już posiadaną[62].

Interesującym zjawiskiem, występującym u dziecka w wieku przedszkolnym jest „reminiscencja". Fenomen jej polega na tym, że wychowanek lepiej przypomina sobie i odtwarza materiał po upływie pewnego czasu niż podczas jego pierwszej reprodukcji[63]. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy upatrywać w bezpośrednim i emocjonalnie zabarwionym spostrzeganiu materiału przez młodsze dzieci[64]. Poza tym pamięć dziecka w pewnym odstępie czasu dokonuje procesu

[57] S. Kulpaczyński Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 89; M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 98.

[58] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 272-274.

[59] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 130-131.

[60] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 90.

[61] Badania prowadzone np. przez T.J. Keeney, S.D. Cannizzo, J.H. Flavell, R.S. Siegler, M. Jagodzińską pokazują, że już dzieci przedszkolne wypracowują sobie pewne strategie zapamiętywania, np. powtarzają i grupują materiał. Dzieci młodsze grupują ze sobą wyrazy o podobnym brzmieniu, a sytuacje łączą na zasadzie skojarzeń. Starsi wychowankowie dokonują porządkowania według kodu znaczeniowego np. grupują pojazdy, zwierzęta, żywność itp. Wykonują również „czynności prestrategiczne", to znaczy takie, których bezpośrednim celem nie jest zapamiętanie. Zob. M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 90-91.

[62] Tamże, s. 91.

[63] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 99.

[64] Tamże; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

porządkowania i przekształcania, układania w pamięci zapamiętanego materiału i dlatego racjonalna przerwa pomaga w odtworzeniu posiadanej wiedzy[65].

Wraz z rozwojem pamięci dowolnej u dziecka następuje także rozwój uwagi. Podobnie jak pamięć, uwaga w okresie przedszkolnym charakteryzuje się tym, że jest mimowolna i rozproszona. Jeśli nawet dziecko przejawia już cechy uwagi dowolnej to czas jej trwania bywa krótki i przerywany przez różne czynniki zewnętrzne. Aby dziecko mogło dłużej skupić się na interesującym go przedmiocie, musi co pewien czas zmieniać jego przeznaczenie. Na przykład krzesło może być samochodem, a za chwilę może być używane jako koń (przedmiot zmienia swoją właściwość użyteczną)[66]. Już dziecko trzyletnie potrafi nawet przez około 20-35 minut skupić swoją uwagę podczas zabawy, jeśli jest ona dla niego interesująca. W czasie zajęć bardziej jednostajnych i monotonnych czas utrzymania przez dziecko uwagi w skupieniu wynosi tylko około 17,5 minuty[67]. Dlatego podczas zabawy przedszkolaki zmieniają często obiekt zainteresowań, rozpoczynają nowe działania oraz reagują silnie na bodźce, które wydają się im atrakcyjne[68]. Dlatego katecheta powinien to uwzględnić podczas zajęć z dziećmi i starać się w sposób atrakcyjny je prowadzić. Warto w tym kontekście nawiązać do fenomenu „polaryzacji uwagi"[69] który odkryła M. Montessori podczas obserwacji dziecka w czasie zabawy[70]. Swobodny wybór zajęcia oraz potrzebnych rekwizytów pomaga dziecku w całkowitym skupieniu się na tym, co robi. Uwaga dziecka w czasie wykonywania interesującej go czynności jest tak pochłonięta, że żadne czynniki zewnętrzne nie są w stanie jej rozproszyć. Podczas „polaryzacji uwagi" odbywa się proces uczenia się dziecka i rozumienia rzeczywistości oraz dojrzewania[71].

Na kształtowanie się uwagi dowolnej u dziecka mają wpływ, podobnie jak w przypadku pamięci, polecenia dawane przez dorosłych związane z wykonywaniem jakichś drobnych obowiązków, a także zabawy tematyczne i edukacyjne oraz wszelkie zajęcia zorganizowane[72]. Starszy przedszkolak potrafią już dłużej uważnie słuchać i koncentrować się na temacie[73]. Stopniowo wraz z wiekiem dziecko koncentruje się na wykonaniu zadania, mniej ulega rozproszeniu, nawet

[65] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 100.

[66] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 274.

[67] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 120.

[68] Tamże.

[69] U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 15-17.

[70] Tamże.

[71] Tamże, s. 16-17.

[72] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 274.

[73] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 120.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pod wpływem docierających do niego bodźców z zewnątrz[74]. Należy też zauważyć, że zdolność koncentracji uwagi przedszkolaka nie jest uwarunkowana tylko wiekiem, ale także indywidualnymi właściwościami dziecka, w tym jego temperamentem. Łatwiej skoncentrować się dziecku o temperamencie flegmatyka niż temu, które określamy jako żywe i ruchliwe, ponieważ jego uwaga jest bardziej „podzielna i przerzutna"[75].

W wieku przedszkolnym następują również zmiany w myśleniu dziecka. Związane są one z wieloraką aktywnością, którą wychowanek podejmuje, jak również z rozwojem mowy i nawiązywaniem relacji społecznych. Dziecko w wieku przedszkolnym, jak zauważa to Jean Piaget w teorii myślenia[76], znajduje się w stadium myślenia przedoperacyjnego (od drugiego do szóstego roku życia), a pod koniec okresu przedszkolnego wchodzi już w stadium myślenia operacji konkretnych (od szóstego do jedenastego roku życia)[77]. Pojawienie się u dziecka zdolności do tworzenia reprezentacji, czyli zgodnie z nazewnictwem J. Piageta funkcji symbolicznej, jest tym, co warunkuje przejście od okresu sensoryczno-motorycznego do okresu przedoperacyjnego[78]. Funkcja symboliczna charakteryzuje się tym, że dziecko zaczyna wykorzystywać jakąś rzecz do przedstawienia innej, czyli używa pewnej rzeczy jako symbolu czegoś innego. Symbolami mogą stawać się przedmioty, ruchy, czynności umysłowe oraz słowa[79]. Dziecko zaczyna myśleć i działać w sposób nie tylko zewnętrzny, ale także wewnętrzny. Posiada już

[74] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 76.

[75] Tamże.

[76] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, Psychologia dziecka, s. 49 i 268-309. Zgodnie z teorią J. Piageta występują cztery stadia rozwojowe myślenia. Pierwszy z nich to etap rozwoju sensoryczno-motorycznego, dotyczy pierwszych dwóch lat życia dziecka. W tym okresie wiedza dziecka zdobywana jest tylko poprzez fizyczne interakcje z dorosłymi i różnymi przedmiotami. Drugi etap, zwany okresem przedoperacyjnym, obejmuje dzieci w wieku od dwóch do sześciu lat. W tym czasie dziecko zaczyna się już posługiwać symbolami. Pojawia się wtedy inteligencja reprezentacyjna. Następny okres to czas rozwoju operacji konkretnych. Obejmuje on dzieci od szóstego do jedenastego roku życia. Czynności umysłowe dziecka w tym okresie rozwoju pozwalają mu na sensowne rozwiązywanie problemów, które są związane z konkretnymi przedmiotami. Ostatnie stadium rozwoju to czas operacji konkretnych, który rozpoczyna się około jedenastego roku życia i trwa aż do dorosłości. Człowiek jest zdolny do dokonywania operacji umysłowych wyższego rzędu, wykazuje się logicznym rozumowaniem poprzez odwoływanie się nie tylko do konkretnych przedmiotów, ale także do abstrakcyjnych pojęć i zdarzeń hipotetycznych. Zob. M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 132-140; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 157-160; por. M. Donaldson, Myślenie dzieci, Warszawa 1986.

[77] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, Psychologia dziecka, s. 49.

[78] Tamże, s. 284.

[79] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pojęcie stałości przedmiotu, czyli rozumie, że przedmiot istnieje, niezależnie od tego, czy go w danym momencie widać. Na tym etapie rozwoju wychowanka pojawia się naśladownictwo odroczone i początki zabawy symbolicznej[80]. Dziecko nadal ma jeszcze ograniczoną umiejętność postrzegania rzeczywistości z innej perspektywy niż własna. Nawet dzieci trzy i czteroletnie są przekonane, że inni myślą, widzą i czują, a nawet wiedzą to, co one[81]. W stadium przedoperacyjnym u dziecka rozwija się myślenie konkretno-wyobrażeniowe, które J. Piaget nazwał także intuicyjnym. Jest to myślenie o charakterze praktycznym, czyli ujawnia się w działaniach dziecka. Przedszkolak kieruje się w nich bardziej intuicją niż myśleniem logicznym. W swoim umyśle potrafi wyobrazić sobie reprezentację działań zewnętrznych. Nadal myślenie dziecka cechuje brak odwracalności i zmienności[82]. To znaczy, że przedszkolak nie potrafi powrócić do pierwotnej relacji między przedmiotami. Nadal ma problem ze zrozumieniem pojęcia stałości w odniesieniu do masy, ciężaru i objętości[83]. Dziecko na etapie myślenia przedoperacyjnego opisuje przedmioty na podstawie ich cech zewnętrznych, by przejść następnie do właściwości wyobrażeniowych[84].

W myśleniu dziecka pojawia się też zdolność do łączenia elementów poznanych w czasie dokonywanych analiz w nowe jakościowo kategorie. Przedszkolak zaczyna zastanawiać się nad przyczynami i skutkami różnych zjawisk i w ten sposób rozwija się w jego myśleniu umiejętność wnioskowania i rozumowania, chociaż nie zawsze jego wnioski bywają prawidłowe. Jego myślenie nazwane bywa „myśleniem w działaniu" albo „synpraktycznym"[85]. Jest ono powiązane ściśle z działaniami na przedmiotach, z czynnościami manipulacyjnymi i z aktywnością ruchową. Myślenie u dziecka w wieku przedszkolnym nie stanowi samodzielnej i odrębnej czynności poznawczej[86]. Należy o tym pamiętać w kontekście edukacji religijnej, planując określone treści i formy aktywności.

Progresywne zmiany w systemie układu nerwowego i wzrost sprawności ruchowej wpływają na lepszą integrację sensomotoryczną u dziecka w okresie średniego dzieciństwa. Wychowanek w wieku od pięciu do sześciu lat potrafi już

[80] Tamże.

[81] Tamże, s. 287.

[82] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, Psychologia dziecka, s. 286-290; A. Birch, T. Malim, Psychologia rozwojowa w zarysie, Warszawa 2002, s. 43-46.

[83] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 159.

[84] S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 91.

[85] Tamże, s. 92.

[86] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 154.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rozpoznawać niektóre kształty geometryczne[87], znaki graficzne liter[88]. Na podstawie analizy kształtu jest zdolny wyodrębniać przedmioty z bardziej złożonych struktur[89].

Dziecko w wieku przedszkolnym bardzo często abstrakcyjnym kształtom figur geometrycznych przypisują różne przedmioty. I tak np. trójkąt zamieniają w kieszonkę lub daszek, a prostokąt w okno[90]. Dlatego w czasie katechezy warto korzystać z różnych przedmiotów przedszkolnych, np. z klocków, które mogą pełnić rolę instrumentów muzycznych. Jedną z cech spostrzeżeń dziecięcych jest synkretyzm. Dziecko postrzega przedmioty jako jedną całość. W okresie średniego dzieciństwa, a nawet w młodszym wieku szkolnym, dziecko ma trudności z analizą poszczególnych elementów w oglądanym obrazie. Nie potrafi porozdzielać ich na części, a potem złożyć z powrotem w pewną całość[91]. Oglądając obraz, dziecko trzyletnie wymienia przedmioty i osoby znajdujące się na obrazku. W wieku siedmiu lat potrafi przejść do nazwania czynności tych osób, a następnie około dwunastego roku życia do interpretacji obrazka i podania jego myśli przewodniej[92]. Kiedy jednak treść obrazka i jego forma są bliskie doświadczeniu dziecka wtedy łatwiej jest mu go opisać[93].

Dziecko w wieku przedszkolnym nazywa kolory, rozróżnia barwy i ich odcienie. Już trzyletnie dziecko potrafi rozróżnić kolor czerwony, żółty, zielony i niebieski, chociaż kłopot sprawia mu właściwe go nazwanie[94]. Dziecko pięcio-

[87] Zdaniem M. Przetacznik-Gierowskiej sporo informacji o rozwoju wzrokowej percepcji dziecka dostarczają jego dowolne rysunki oraz odwzorowywanie różnych kształtów i figur geometrycznych. Figurą, którą najwcześniej dzieci rozpoznają i próbują narysować jest koło. Dopiero pod koniec wieku przedszkolnego dzieci poprawnie reprodukują kwadrat i prostokąt oraz niektóre figury złożone np. przecinające się koła lub koło wpisane w trójkąt. Trudności sprawia im nadal romb, ponieważ niełatwo jest im wyobrazić sobie rozchodzące się i zbiegające linie kątów. Zob. Tamże, s. 115-116.

[88] Dzieci w młodszym wieku przedszkolnym zaczynają już rozpoznawać pojedyncze litery, ale ich nie identyfikują, odróżniają pismo od rysunku, chociaż ujmują je podobnie jak inne obiekty w sposób globalny. Mimo, że dzieci zaczynają rozróżniać litery, to jednak dużą trudność sprawiają im litery o podobnych kształtach (np. E, F, M, W) lub te, które określa się jako „zwierciadlane odbicie innych" (np. p, g, b, d). Zob. M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 85.

[89] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 112-116.

[90] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 60.

[91] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 112-116.

[92] Tamże, s. 116-117.

[93] Tamże.

[94] Tamże, s. 107.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

letnie nie tylko rozróżnia kolory podstawowe, ale potrafi je prawidłowo nazwać[95]. W tym wieku przedszkolak z łatwością grupuje przedmioty według barwy albo według kształtu, bądź uwzględniając obie cechy. Dziecko podczas manipulacji przedmiotem i w oparciu o obserwację (spostrzeżenia wzrokowo-dotykowe) poznaje jego właściwości. Dziecko trzy i czteroletnie wyróżnia tylko podstawowe części składowe postrzeganego przedmiotu. Kierując się chwilowym zainteresowaniem i emocjami, jakie wywołuje w nim dany przedmiot, pomija jego ważne i istotne cechy. Stopniowo dziecko uczy się kierować swoimi spostrzeżeniami, tak by uchwycić jego kluczowe cechy. Oglądanie przedmiotów, wraz z ich celową obserwacją, rozwija się u dziecka około piątego roku życia. Dopiero pod koniec okresu przedszkolnego wrażenia i spostrzeżenia ulegają przeobrażeniu „we względnie samodzielne, jednolicie ukierunkowane procesy poznawcze"[96].

W wieku przedszkolnym rozwija się również wrażliwość słuchowa dziecka w obszarze słuchu fonematycznego[97] oraz słuchu muzycznego zwanego tonalnym. Wzrasta zainteresowanie wychowanka śpiewem i zdolność do rozpoznawania melodii. W wieku pięciu lat dziecko potrafi rozróżniać wysokość tonów, utrzymać prawidłową tonacje i rytm melodii[98]. Zanim jednak wychowanek osiągnie tę umiejętność, rozwija się u niego poczucie rytmu. Dziecko od najmłodszych lat zaczyna klaskać, tupać, podskakiwać w rytm muzyki, chociaż są to czynności mało skoordynowane i nie całkiem jeszcze dostosowane do taktu melodii[99]. Warto jednak te rozwijające się umiejętności dziecka wplatać w tok katechezy, ponieważ wiążą się one z przeżywaniem uczucia radości.

Również mowa dziecka w wieku przedszkolnym podlega ciągłemu rozwojowi – stopniowo wzbogaca się zarówno zasób dziecięcego słownika, jak również poprawia się jakość wypowiadanych przez dziecko treści. Przedszkolak uczy się mówić poprawnie także po względem gramatycznym[100]. Istotną rolę spełnia tu naśladowanie dorosłych. Dlatego tak ważne jest poprawne i wolne wypowiadanie przez dorosłych słów do dziecka, dostarczanie mu prawidłowych wzorów do

[95] D. Chrzanowska, L. Dzieniszewska-Klepacka, R. Kurniewicz-Witczakowa, S. Witkowska, Dziecko w wieku przedszkolnym, Warszawa 1974, s. 62-63.

[96] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 268.

[97] Słuch fonematyczny definiowany jest jako „umiejętność identyfikowania słuchowego, rozróżniania dźwięków mowy (fonemów) i słów dzięki dostrzeganiu cech odróżniających jedną głoskę od drugiej (np. bar – bal) przy jednoczesnym utożsamianiu różnych wymówień i cech głoski (np. szeptem, głośno, niskim, wysokim głosem). Umiejętność ta jest bardzo ważna przy nauce czytania i pisania. Zob. M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 86.

[98] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 110.

[99] Tamże.

[100] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 276.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

naśladowania oraz prostowanie poczynionych przez niego błędów[101]. W tym procesie ważną rolę spełnia katecheta. Powinien on posługiwać się mową poprawną, która może być również wzorem dla dziecka, o czym przypomina m.in. M. Montessori[102]. W procesie rozwoju mowy ważne są również zróżnicowane formy aktywności podejmowane przez dziecko. Podczas działania przedszkolak zdobywa nowe doświadczenia, które sprzyjają mówieniu, a tym samym ćwiczeniu mowy[103]. Charakterystyczne dla wieku dziecięcego jest mówienie podczas bawienia się zabawkami tylko do siebie albo do osób, które w ogóle nie wykazują zainteresowania tym, co dziecko do nich mówi. Wraz z wiekiem przedszkolak zaczyna mówić coraz więcej, posługując się coraz bogatszym słownikiem językowym. Przy czym zawsze obszerniejszy bywa zasób słów rozumianych przez dziecko (mowa bierna) niż zasób słów, które używa ono (mowa czynna)[104].

Około piątego roku życia przedszkolak zna już formy czasownikowe i rozróżnia czas teraźniejszy, przeszły i przyszły. Stopniowo przyswaja sobie coraz większą liczbę rzeczowników, czasowników, przymiotników, przysłówków, a także zaimków[105]. Wraz z wiekiem oraz dzięki doświadczeniu zdobytemu podczas prowadzonych rozmów z dorosłymi, kształtuje się u dziecka tzw. wyczucie językowe. Doskonali się przy tym składnia i różnicuje się budowa zdań[106].

Podstawową formą wypowiedzi dziecka są stawiane przez nie pytania. Z tego powodu okres przedszkolny nazwano „wiekiem pytań". Pytania uzewnętrzniają logikę myślenia dziecka i poszerzają zakres jego wiedzy. Pod koniec trzeciego roku życia dzieci mają tendencję zwracania się do dorosłych, używając pytań, a pod koniec czwartego roku życia zadają ich nawet do kilku tysięcy w ciągu roku[107]. Pierwsze pytania dotyczą wszystkiego, czego dziecko nie rozumie. Pyta ono np. o przyczynę zjawisk, o nazwy różnych przedmiotów, o ich budowę i zastosowanie. Pytania typu „co to?, po co?, dlaczego?, gdzie?" są najczęściej używanymi przez dziecko i odzwierciedlają jego przedoperacyjne myślenie[108]. Odpowiedzi dawane przez dorosłych pomagają dziecku w wyjaśnianiu świata i zdobywaniu interesujących go informacji. Odpowiedzi powinny być krótkie i adekwatne do poziomu ro-

101 E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 330-331.

102 U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori…, s. 25.

103 E.B. Hurlock, s. 339.

104 M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 147-148.

105 K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 276.

106 Tamże.

107 S. Szuman, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1948, s. 31; K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 279-280.

108 E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 338-339.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zumienia dziecka, ale nie powinny do końca wyczerpywać wiedzy na dany temat, po to by pobudzić dziecko do dalszego myślenia[109]. Tę cechę rozwojową dzieci należy uwzględnić również podczas katechezy. Przedstawiając na przykład treści biblijne, można zachęcać dziecko do stawiania pytań i naprowadzania go do uzyskania odpowiedzi. Warto dodać, że w pedagogice egzystencjalnej oraz w pedagogice bł E. Bojanowskiego jednym ze sposobów zdobywania wiedzy przez ucznia jest prowokowanie go do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi[110].

O rozwoju mowy przedszkolaka świadczy nie tylko zasób słów i używanie poprawnych form gramatycznych, ale także treść wypowiedzi. Małe dziecko posługuje się mową egocentryczną. Jej właściwością jest dążenie dziecka do samozadowolenia i do przyjemności przebywania z drugą osobą. W czasie jej trwania nie zachodzi wymiana myśli ani porozumiewanie się z innymi. Dziecko mówi jakby do siebie. Jego mowa przybiera często formę monologu[111]. Mowa uspołeczniona pojawia się wtedy, kiedy dziecko potrafi obdarzać uwagą osobę, z którą rozmawia oraz gdy potrafi się porozumieć i wykazuje zainteresowanie wymianą myśli. Komunikowanie się wychowanka z dorosłymi poprzez zadawanie pytań staje podstawowym przejawem mowy uspołecznionej[112]. Zdaniem E.B. Hurlock dużą rolę w przejściu z mowy egocentrycznej na uspołecznioną odgrywa osobowość dziecka. Przedszkolak o osobowości egocentrycznej posługuje się mową, ale nie wykazuje zainteresowania tym, co myślą inni. Rozwój mowy uspołecznionej nie zależy tylko od tego, ile dziecko ma lat. Przebywanie w towarzystwie kolegów i koleżanek sprzyja kształceniu się mowy uspołecznionej. W towarzystwie osób dorosłych dziecko posługuje się mową egocentryczną, ponieważ ono samo staje się osią, wokół której koncentruje się temat rozmowy: dorosły pyta co dziecko lubi, co mu się podoba, jakie są jego ulubione filmy, zabawki itp.[113]. Poza tym, określając mowę przedszkolaka zwraca się uwagę na tak zwaną sytuacyjność i synpraktycyzm. Wypowiedzi jego znajdują się bowiem w kręgu przedmiotów, czynności i sytuacji bezpośrednio z nim związanych. Dlatego dziecko stosuje takie czasowniki, jak: robię, widzę, słyszę, bawię się. Im młodsze dziecko, tym bardziej jego wypowiedzi łączą się z sytuacją, o której mówi[114]. W okresie przedszkolnym, kiedy wychowanek zaczyna mówić używając czasu przeszłego i przyszłego, jego mowa uniezależnia się od aktualnej sytuacji i bezpośredniego

[109] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 280.
[110] Zob. o tym w rozdziale I, w punktach 2.3 i 2.4.
[111] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 342.
[112] Tamże.
[113] Tamże.
[114] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 108-109.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

działania[115]. W kontekście katechezy cecha ta jest pomocna w dokonywaniu refleksji nad postępowaniem i w kształtowaniu prawidłowych postaw społecznych.

Charakterystycznym zjawiskiem w mowie dziecka przedszkolnego są tzw. neologizmy dziecięce. Nowe słowa powstają na skutek niedostatecznego opanowania przez dziecko języka, nieznajomości form gramatycznych, zastępowania słów nieznanych tymi już poznanymi. Stąd dziecko często mówi: „dam jeść kotkowi", ale też analogicznie „dam jeść pieskowi", „kurkowi" itp.[116]. Neologizmy powstają również podczas stosowanych uproszczeń przez dziecko. S. Kulpaczyński nazywa je swoistym „żargonem przedszkolnym"[117].

Rozwój mowy wpływa na całokształt procesów poznawczych. Dzięki mowie doskonalą się relacje, które dziecko nawiązuje ze środowiskiem. Jej opanowanie pomaga komunikować dziecku swoje potrzeby i pragnienia. Dzieci stają się przez to bardziej pewne siebie, samodzielne. Mowa jednak jest sprawnością, której trzeba się uczyć, dlatego należy wykorzystywać każdą okazję, również podczas edukacji religijnej.

1.3. Rozwój emocjonalny i społeczny

Każde działanie dziecka ma zabarwienie emocjonalne. Uczucia wyrażają stosunek dziecka do siebie i do świata. Rozwój emocjonalny następuje w toku uczenia się, dojrzewania, zdobywania coraz to nowych doświadczeń, nawiązywania relacji z dorosłymi oraz analizowania sytuacji, w których dana emocja wystąpiła[118]. Rozwój emocjonalny w kształtowaniu dziecka w wieku przedszkolnym pomaga w samokontroli nad emocjami[119]. W procesie rozwoju emocje wrodzone typu: przyjemność, strach, gniew z czasem przeobrażają się w uczucia bardziej złożone[120]. Do prawidłowego rozwoju dziecko potrzebuje zarówno emocji pozytywnych (radości, zadowolenia, miłości), jak i negatywnych (złości, gniewu, strachu, zazdrości). Te ostatnie nie mogą trwać zbyt długo. Źródłem radości dla dziecka stają się bowiem przyjemne następstwa wynikające nawet z doznawania nieprzyjemnych emocji. Uczuć przyjemnych dostarczają przedszkolakowi zabawy i inne czynności, które wykonuje ono w towarzystwie rówieśników[121].

---

[115] S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 93.

[116] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 276.

[117] S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 93.

[118] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 375-379.

[119] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 192.

[120] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 178.

[121] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 370-371.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Typową reakcją dziecka na uczucia przyjemne jest śmiech, klaskanie, piszczenie z radości, podskakiwanie, przytulanie się do osoby. Im starsze dziecko tym bardziej powściągliwie okazują przejawy radości. Dziecko miłością obdarza te osoby, które okazują mu serdeczność, życzliwość oraz zrozumienie[122]. Odwzajemnia ono te uczucia. Rodzi się w nim zdolność do empatii, do współodczuwania przeżyć innych osób oraz do podejmowania zachowań adekwatnych do tych przeżyć[123]. Czasami przedmiotem miłości dziecka może być ulubiona zabawka albo zwierzę. Dziecko wtedy okazuje im miłość w taki sam sposób, jak ukochanej osobie. Przytula je do siebie, całuje, opiekuje się nimi, zabiera je wszędzie ze sobą, a nawet powierza im swoje tajemnice[124].

Trzeba zaznaczyć, że rozwój emocjonalny dziecka przebiega w sposób fluktuacyjny, to znaczy, że stany równowagi emocjonalnej dziecka przeplatają się co jakiś czas z jej brakiem, po którym zostaje przywrócona równowaga [125]. Na ogół jednak przyjmuje się, że sfera uczuciowa dziecka dojrzewa wraz z wiekiem. Z czasem dzieci cieszą się nie tylko z podejmowanego działania, ale i z osiągniętych efektów oraz sukcesów[126]. Symptomem progresywnego kształtowania się uczuciowości dziecka jest stopniowe poskramianie silnych, gwałtownych i niepohamowanych reakcji na emocje, a także rozwój uczuć zwanych wyższymi. Uczucia wyższe są uczuciami głębszymi, bardziej uświadomionymi przez dziecko, skierowanymi na osoby bądź zjawiska. Charakteryzuje je mniejsza afektyw-

[122] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 80-81.

[123] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 115-116.

[124] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 400.

[125] Dziecko trzyletnie, jak twierdzą psychologowie, jest na ogół przyjaźnie nastawione do dorosłych, bawi się spokojnie, jest cierpliwe, towarzyszy mu przeważnie dobry nastrój, często się śmieje i cieszy, ale już trzy i pół letnie dziecko zaczyna być lękliwe, źle sypia, a nawet zrywa się zalęknione w nocy z powodu obrazów pojawiających się w jego wyobraźni. Nie może ono znieść rozłąki z rodzicami, domaga się od nich dodatkowej czułości. Taki stan może utrzymywać się przez cały następny rok. Czterolatek może być kłótliwy, niesforny, a nawet brutalny. Biciem i kopaniem odreagowuje swoją agresję. Pięciolatek przyjmuje już przyjazną postawę wobec rówieśników i dorosłych. Wykazuje chęci do współpracy i uległości. Dziecko w tym wieku dużo pyta, a przez to w sposób naturalny nawiązuje relacje z dorosłymi. Sześciolatek znowu przechodzi w stan nierównowagi uczuciowej, stąd u niego częste napady złości, agresji w stosunku do przedmiotów, dzieci i zwierząt. Okres kryzysu mija dopiero u siedmiolatka. Wtedy dziecko potrafi zapanować nad swoimi emocjami. Zob. F.L. Iig, L.B. Ames, S.M. Baker, Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy, przeł. M. Przylipiak, Gdańsk 2007, s. 15-20.

[126] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 185.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ność. Są to uczucia bardziej trwałe i poddane kontroli umysłu[127]. Należą do nich uczucia: 1) poznawcze, związane z zaspakajaniem potrzeby zdobywania wiedzy o otaczającym świecie; 2) estetyczne, doznawane podczas tańca, śpiewu, słuchania muzyki; 3) sympatii i współczucia w stosunku do dzieci i dorosłych[128]; 4) społeczne, moralne, estetyczne i religijne[129]; 5) patriotyczne i humanistyczne[130]. Miejscem do tworzenia sprzyjających warunków dla rozwijania i zaspakajania uczuć wyższych może stać się także katecheza, zwłaszcza gdy stwarza dzieciom wiele okazji do pozytywnych przeżyć.

Uczucia przykre (np. strach, lęk, zazdrość) również dostarczają dziecku podniet. Jeśli przedszkolak doświadcza ich zbyt długo, mogą one przyczynić się do powstania wielu zaburzeń związanych z czynnościami trawiennymi oraz ze snem, pozostawiając ślady w osobowości dziecka[131]. Między drugim a szóstym rokiem życia dziecko przeżywa strach w sposób specyficzny. Z jednej strony potrafi już rozpoznać sytuację niebezpieczną, ale nie jest jeszcze zdolne do oceny jej jako nie zagrażającej mu osobiście. U dziecka może pojawić się strach urojony. Dziecko zaczyna bać się zwierząt, burzy, ciemności, śmierci i urojonych tworów powstałych w jego wyobraźni na skutek oglądania filmów albo czytania książek[132]. Do typowych zachowań, związanych ze strachem, należy nieśmiałość, która u dzieci przedszkolnych może uwidaczniać się poprzez jąkanie, powstrzymywanie się od wypowiedzi, rumienienie się oraz nerwowe tiki (np. przestępowanie z nogi na nogę, przechylanie głowy, skubanie części ubioru lub ucha)[133]. Zakłopotanie u dziecka jest wywołane niepewnością związaną z tym, jak zostanie ono odebrane przez otoczenie. W miarę dorastania dziecko odczuwa coraz większe zakłopotanie, ponieważ przywołuje w pamięci te sytuacje, w których czuło się skrępowane i zażenowane. Zamiast wypowiadać się na temat własnego zakłopotania, stara się usprawiedliwić swoje zachowanie[134].

Złość i gniew należą do bardzo częstych reakcji emocjonalnych występujących u dziecka przedszkolnego. Poprzez gwałtowne reagowanie wybuchem złości dziecko chce zwrócić na siebie uwagę i uzyskać to czego się domaga. Oburza się, gdy inne dziecko zabiera mu zabawkę. Powodem złości stają się nawet same

[127] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 177.

[128] Tamże.

[129] S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 97.

[130] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 45.

[131] K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 286.

[132] H. Hurme, Rozwój emocjonalny, tłum. P. Izdebski, w: Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, t. 3. red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 59.

[133] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 385-386.

[134] Tamże, s. 386.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zabawki lub inne przedmioty, które w danym momencie nie działają zgodnie z jego życzeniem. Dziecko wpada we wściekłość, kiedy dorośli wydają mu polecenia, których ono nie ma ochoty aktualnie wykonać. Małe dziecko bardzo gwałtownie wybucha złością i zaczyna odruchowo potrącać, bić, gryźć, kopać, pluć, a nawet używać obraźliwych słów[135]. Dorosły musi pełnić rolę tego, który będzie ograniczał dostęp dziecka do zaspakajania wszystkich jego potrzeb i zachcianek. Ma on za zadanie stopniowe wprowadzanie zasad oraz warunków postępowania i zachowania, które czasami będą sprzeczne z naturalnymi tendencjami dziecka. Aby dziecko nauczyło się działań prospołecznych, rodzice muszą zgodzić się na to, że będą dla dziecka na tym etapie rozwoju „źródłem frustracji, ograniczeń, nakazów i zakazów"[136]. Dobrą okazją do wychowania dziecka w posłuszeństwie i szacunku dla rodziców staje się katecheza.

W wieku przedszkolnym daje się zauważyć pewną labilność uczuć. Oznacza to, że dziecko bardzo szybko wpada w zmienne, często skrajne reakcje emocjonalne. Uczucia szybko się pojawiają i szybko gasną albo zmieniają się diametralnie. Potrafią być silne i gwałtowne, ale krótkotrwałe, dlatego określa się je jako afektywne. W danym momencie dziecko potrafi się śmiać i cieszyć, a za chwilę martwi się, jest smutne i płacze[137]. Takie zachowane ma miejsce prawie do końca wieku przedszkolnego. Pod koniec okresu przedszkolnego dziecko zaczyna bardziej świadomie przeżywać swoje uczucia. Potrafi też coraz częściej je opanowywać i podporządkowywać swojej woli[138].

Z kolei rozwój społeczny określany jest jako zdobywanie dojrzałości do współżycia w społeczeństwie[139]. E.B. Hurlock, pisząc o społecznym przystosowaniu definiuje go jako „powodzenie w przystosowaniu się do innych ludzi w ogóle, a do grupy, z którą się ktoś identyfikuje, w szczególności"[140]. W kontekście edukacji religijnej można mówić o socjalizacji dziecka we wspólnocie Kościoła. W wieku przedszkolnym dziecko zaczyna nawiązywać kontakty społeczne nie tylko w obrębie swojej rodziny, ale także z innymi dorosłymi oraz z rówieśnikami. Zdaniem E.B. Hurlock dziecko, które uczęszcza do instytucji wychowawczo – dydaktycznych lepiej się rozwija pod względem społecznym, a to z kolei determinuje jego aktywność społeczną w dorosłym życiu i nawiązywanie

135 Tamże, s. 390-391.

136 B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, s. 212.

137 M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 175; S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 96.

138 K. Tyborowska, Wiek przedszkolny, s. 287.

139 M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 186.

140 E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 498.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kontaktów środowiskowych[141]. Trzy i czterolatek zaczyna bawić się w grupach, wybiera sobie na towarzyszów zabawy, tych których lubi, prowadzi rozmowy, obserwuje innych, ale nie potrafi współdziałać z rówieśnikiem. Wraz z wiekiem dziecko staje się bardziej przyjazne i koleżeńskie[142]. Już między trzylatkami rodzą się pierwsze przyjaźnie, chociaż są one zbyt powierzchowne i zmienne[143]. Przyjaciela dziecko traktuje w sposób wyjątkowy, chętnie zaprasza go do zabawy, dzieli się z nim ulubioną zabawką, często z nim rozmawia, cieszy się z jego towarzystwa[144]. W wieku przedszkolnym zdarzają się też zachowania aspołeczne, które wynikają z tego, że dziecko lubi naśladować różne wzory zachowań prezentowanych przez bohaterów z bajek, filmów i książek. Są one niezbędne do prawidłowego przebiegu procesu socjalizacji[145]. Wartość ich polega na tym, że dziecko obserwuje, jakie są reakcje innych na jego zachowanie i uczy się stopniowo takiego sposobu bycia, który jest akceptowany przez dorosłych. Do typowych zachowań aspołecznych we wczesnym dzieciństwie należą negatywizm (przeciwstawianie się woli dorosłym), kłótnie, agresja, dokuczanie i znęcanie się, egocentryzm, uprzedzenia, antagonizm płci i wyniosłe zachowanie[146].

Kształtowanie poprawnych zachowań społecznych jest uzależnione od tego, czy i jak bardzo dziecko pragnie być akceptowane przez innych. Ważna jest również wiedza, jakiej dostarczają dziecku rodzice, wychowawcy, katecheci o tym, jak ma poprawić swoje postępowanie[147]. W edukacji religijnej dochodzi jeszcze jeden czynnik motywujący dziecko do zachowań prospołecznych, a mianowicie miłość do Pana Boga. Pracę nad doskonaleniem zachowania dziecka należy rozpocząć od korygowania niewłaściwych zachowań, by następnie przejść do wzmacniania wzorców społecznych[148]. Dziecko potrzebuje wzorów do naśladowania, wskazówek i konkretnej pomocy. Pozbawione tych elementów nie będzie wiedziało, co robić, aby jego niewłaściwe zachowanie uległo poprawie[149]. Dobrą okazją do tego są wykorzystywane podczas katechezy opowiadania o wydarzeniach bliskich życiu dziecka, ilustrujące pozytywne zachowania bohaterów[150],

141 Tamże, s. 456.
142 Tamże, s. 457-458.
143 M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 115.
144 Tamże.
145 E.B. Hurlock. Rozwój dziecka, s. 457-458.
146 Tamże, s. 457-459.
147 Tamże, s. 460.
148 Tamże, s. 461.
149 Tamże, s. 500-501.
150 Zob. np. opowiadania „O dobrym królu", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 86-89; „Historia o Jasiu", w: PM0 2006: Gaudium, s. 157-160.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

a przede wszystkim opowiadania biblijne z życia Pana Jezusa[151]. Warto dodać, że w koncepcji pedagogicznej bł. E. Bojanowskiego mocno współbrzmi zależność między miłością Boga i bliźniego. Dziecko uczy się miłości Boga poprzez okazywanie miłości najbliższym[152].

W rozwoju społecznym znaczenie mają kontakty wewnątrzrodzinne. Dziecko naśladuje zachowania i postawy swego najbliższego otoczenia. Niektóre postawy rodziców mogą pomagać, a niektóre wręcz utrudniać i spowalniać proces socjalizacji dziecka, a nawet wpływać destrukcyjnie na rozwój całej jego osobowości[153]. Postawa rodzica, przejawiająca się w przesadnej trosce o dziecko prowadzi do uzależnienia dziecka od dorosłego i generuje zahamowanie rozwoju społecznego. Dziecko jest niesamodzielne, nie potrafi wyjść z inicjatywą nawiązania kontaktu z rówieśnikami[154]. Socjalizacji nie sprzyja również wychowanie, w którym ma miejsce nieograniczona tolerancja i brak granic[155]. W takim systemie wychowania dziecko przejawia zachowania egoistyczne i nie liczy się z tym, co myślą inni. Rodzice zbytnio pobłażliwi, wychowają dziecko w przekonaniu, że życzenia innych nie są ważne i nie trzeba się z nimi liczyć, lecz należy spełniać tylko swoje potrzeby i pragnienia[156]. Z kolei zbyt surowe i rygorystyczne wychowanie, gdzie jest mnóstwo zakazów i nakazów rodzi w dziecku poczucie lęku i nieufności wobec ludzi. Dziecko zamiast integrować się z grupą wykazuje tendencje do izolacji, co również nie sprzyja przystosowaniu społecznemu[157]. Dzieci wychowywane przez autorytarnych rodziców będą okazywały niechęć do każdego autorytetu[158]. Należy w tym kontekście zauważyć, że według M. Montessori stosowanie zasady wolności i swobody działania w czasie zajęć dydaktycznych pomaga dziecku w budowaniu poczucia jego własnej wartości i sprzyja wychowaniu go do społecznej odpowiedzialności, empatii i współpracy z innymi[159].

Relacje między rodzeństwem również wpływają na rozwój zachowań społecznych. Mogą być one pozytywne, oparte na miłości i życzliwości lub negatywne,

[151] Zob. np. opowiadania „Spotkał ktoś Jezusa", w: PM0 2006: Gaudium, s. 87-89; „Jezus i dzieci", w: PM4 2011: WAM, s. 130-132.

[152] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 222.

[153] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 186.

[154] Tamże.

[155] Zob. np. J.U. Rogge, Dzieci potrzebują granic. O sztuce mądrego, partnerskiego wychowania, tłum M. Mirońska, Warszawa 2003; A. Kast-Zahn, Każde dziecko może nauczyć się reguł. Jak ustanowić granice i wytyczyć zasady postępowania od niemowlaka do dziecka w wieku szkolnym, tłum. K. Kledzik-Balicka, Poznań 1999.

[156] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 500.

[157] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 186.

[158] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 500.

[159] Zob. rozdział I, punkt 2.1; por. S. Guz, Metoda Montessori a zachowania społeczne dzieci, WwP 55 (2002) nr 9, s. 517.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

znajdujące wyraz w rywalizacji i zazdrości. W takich przypadkach wiele zależy od rodziców i sposobów rozwiązywania problemów między rodzeństwem[160]. Jeśli dziecko w rodzinie ma niepoprawne wzory zachowań prospołecznych, to je powiela również poza domem[161].

W wieku przedszkolnym dziecko spotyka się z różnymi trudnymi sytuacjami, które pomagają mu w rozwoju jego postaw moralnych. Po okresie tak zwanej anomii moralnej[162], trwającej do ok. drugiego roku życia, dziecko zaczyna nabywać wiedzę o tym, co jest dobre, a co złe, uczy się wartościowania czynów. Miernikiem postępowania dziecka staje się opinia i zadowolenie bądź niezadowolenie dorosłych oraz własne dobro. Dobre okazuje się dla przedszkolaka to, co jest dobre dla niego samego i budzi zadowolenie oraz akceptację wśród dorosłych[163]. Takie rozumowanie jest egocentryczne, ponieważ dla dziecka ważną rolę spełnia jego punkt widzenia i jego interesy[164]. Dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się w przedkonwencjonalnej fazie rozwoju moralnego[165]. Postępuje ono według

[160] M. Przetacznikowa, Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, s. 185-187.

[161] E.B. Hurlock, Rozwój dziecka, s. 501.

[162] Anomia moralna to okres, w którym dziecko nie ma świadomości tego, co jest dobre, a co złe. Dopiero uczy się ono od najbliższych mu osób oceniania wartościującego. Jeśli jego zachowanie zyskuje aprobatę ze strony dorosłych (np. w postaci pochwały), dziecko uznaje takie postępowanie za dobre. I odwrotnie, kiedy spotyka się z dezaprobatą ze strony dorosłych, wtedy wartościuje swój postępek jako zły. Zob. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 194; J. Trempała, D. Czyżowska, Rozwój moralny, w: Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, t. 3, s. 113-114.

[163] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 194-195.

[164] Tamże.

[165] Jednym z teoretyków modelu poznawczo-rozwojowego w dziedzinie moralności był Lawrence Kolberg (1927-1987). Wyróżnił on trzy poziomy rozwoju moralnego, a w każdym z nich po dwa stadia. Poziom pierwszy to moralność przedkonwencjonalna. Jednostka ujmuje problemy moralne i formułuje sądy, przyjmując własny punkt widzenia i uwzględniając zewnętrzne skutki danej sytuacji. Moralne jest to, co ustanowią dorośli swoim autorytetem. Należy tego przestrzegać, gdyż związane jest to z konkretnymi korzyściami np. z nagrodą lub brakiem kary. Kolejnym poziomem rozwoju moralnego jest poziom konwencjonalny, który polega na tym, że jednostka za moralne uważa postępowanie zgodne z normami i przepisami ustanowionymi przez społeczeństwo. Dostrzega ona potrzebę przestrzegania reguł ze względu na konieczność utrzymania porządku społecznego. Właściwą postawą w tym stadium jest konformizm. W trzecim pokonwencjonalnym poziomie moralności jednostka uświadamia sobie, że istnieje względność ustalonych zasad i reguł społecznych. Nie ma powszechnej zgody na wartości, które dana jednostka uznaje za własne, jednak budzi się przekonanie, że istnieją uniwersalne zasady i wartości (np. sprawiedliwość, poszanowanie godności człowieka, życie ludzkie), które każdy powinien respektować. L. Kolberg wymienia jeszcze jedno stadium rozwojowe, które przekracza myślenie konwencjonalne i wkracza na płaszczyznę wiary religijnej. Zob. J. Trempała, D. Czyżowska, Rozwój moralny, s. 113-115; S. Kulpaczyński, Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, s. 99-101.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nakazów i zakazów wydawanych przez dorosłych. Będąc posłusznym względem nich, stara się unikać kary i zawstydzenia, które towarzyszy dziecku w chwilach odkrycia przez dorosłego nie przestrzegania ustalonych reguł[166]. Bodźcem do zachowania moralnego staje się zatem własna korzyść dziecka w postaci nagrody bądź uniknięcia kary. Jest to moralność heteronomiczna, w której dziecko postępuje zgodnie z literą prawa, nie dając sobie przyzwolenia na żadne odstępstwo od ustalonej zasady. Oprócz własnej korzyści, motywem takiego postępowania jest jednostronny szacunek[167], którym dziecko obdarza rodziców, inne osoby dorosłe albo starsze od siebie dzieci oraz „reguła przymusowa"[168]. Oznacza to, że dziecko czuje się zobligowane do wykonania każdego polecenia, które zostaje wydane przez osobę, darzoną przez niego szacunkiem[169], dlatego ogromna rola w wychowaniu moralnym dziecka przypada jego najbliższym, wśród których dziecko wyrasta. Rozwój moralny związany jest też z umiejętnością rozróżniania przez dziecko tego, co dobre od tego, co złe. Wewnętrznym głosem informującym je o tym jest sumienie[170]. M. Kielar-Turska uważa, że początki jego formowania się można dostrzec już u dziecka dwuletniego, u którego daje się zaobserwować zalążki poczucia normy oraz tego, że coś jest dobre, bo jest akceptowane przez dorosłych i odwrotnie. Jeśli brakuje akceptacji ze strony dorosłych staje się to sygnałem dla dziecka, że jego zachowanie jest złe. Poza tym dzieci swoje niewłaściwe postępowanie przypisują innym osobom bądź zwierzętom. Związane jest to ze stopniowym nabywaniem umiejętności rozróżniania dobra od zła. Już u dziecka czteroletniego występują przejawy samokontroli. Potrafi ono powstrzymać się od popełniania czegoś niezgodnego z przyjętą zasadą bądź nakazem, chociaż nie do końca jeszcze je rozumie. Bywa i odwrotnie, chociaż dzieci znają i rozumieją, a nawet uznają za słuszne pewne zasady postępowania, mają jednak problem z ich przestrzeganiem w grupie[171].

W rozwoju moralnym dziecka ważne jest kształtowanie umiejętności postrzegania sytuacji z perspektywy innych osób i pojawienie się takich uczuć, jak: wstyd i poczucie winy[172]. Miedzy piątym a szóstym rokiem życia zaznacza się coraz więk-

166 M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 118.

167 B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 195.

168 Tamże.

169 Tamże.

170 Według nauki Kościoła „w głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny i którego głos wzywający go zawsze tam, gdzie potrzeba, do miłowania i czynienia dobra a unikania zła, rozbrzmiewa w sercu nakazem". Zob. KKK 1776.

171 M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza, cz. 2, Warszawa 1998, s. 195.

172 M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 118-119.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

szy wpływ na dziecko grupy rówieśników. Przedszkolak staje się wrażliwy na słowa krytyki ze strony rówieśników. Pójście na kompromis w przypadku presji kolegów lub koleżanek nie oznacza przyjęcia ich punktu widzenia. Dziecko potrafi się podporządkować grupie, aby wspólnie działać dla jej dobra, jednak nadal jest to powodowane osobistym interesem. Między szóstym a siódmym rokiem życia dziecko zaczyna w sposób refleksyjny podchodzić do różnych poleceń rodziców. Dostrzega odrębność w myśleniu i działaniu rówieśników oraz zaczyna weryfikować swoje odniesienie do zasad. Widzi, że można je modyfikować, ale jest to uwarunkowane zgodą wszystkich biorących udział w dyskusji, którzy zgodnie z regułą dwustronnego szacunku darzą się wzajemnym szacunkiem, a zasady i reguły postępowania ustalają w drodze negocjacji i zgodnie z sumieniem każdego z nich[173].

W tym miejscu trzeba zauważyć, że często w literaturze pedagogicznej[174] można spotkać się z łączeniem wychowania społecznego z moralnym. Stąd używa się terminu „wychowanie społeczno-moralne". Łączenie tych dwóch dziedzin, jak zauważa Z. Marek, wynika z praktyki wychowawczej, gdzie obie dziedziny są ze sobą ściśle połączone. Wychowanie społeczno-moralne dotyczy przyjęcia i respektowania norm współżycia społecznego, jak również kształtowania relacji międzyludzkich, które są regulowane przez uznane i zatwierdzone normy społeczne[175]. Takie ujęcie jest ważne dla edukacji religijnej dziecka w przedszkolu. Na zajęciach katechetycznych omawia się tematy dotyczące moralności oraz zdolności rozeznawania dobra i zła. Kształtuje się też postawy społeczno-moralne[176].

W wieku przedszkolnym zachodzą w dziecku także przemiany religijne. Rozwój psychiczny i oddziaływanie środowiska zewnętrznego warunkują rozwój religijności dziecka. Słusznie więc Czesław Walesa do czynników rozwoju religijności zalicza: czynniki wewnętrzne (zadatki wrodzone, endogenne), zewnętrzne (otoczenie) i koordynacyjne (aktywność własną, równoważenie, czynniki losowe)[177]. Podstawową rolę w rozwoju religijnym dziecka odgrywa środowisko najbliższe, a więc rodzina. Atmosfera miłości i wzajemnej troski oraz życzliwości pośrednio wpływa na religijność dziecka. Rodzice, zapewniając dziecku podstawowe potrzeby materialne i psychiczne nie muszą nawet nic mówić o Bogu, ale poprzez budowanie u dziecka poczucia bezpieczeństwa pośrednio przyczyniają się do kształtowania w nim pozytywnego obrazu Boga. Szczególnego znaczenia nabiera również religijność samych rodziców, a także innych członków rodziny

[173] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 198.

[174] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 186.

[175] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 84.

[176] Szerzej o tym będzie w rozdziale III, punkt 3.3.

[177] Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1. Dziecko, Lublin 2005, s. 71-82.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

(np. babci, dziadka). Ich sposób bycia i jakość wzajemnych kontaktów pośrednio wpływa na kształtowanie się religijności dziecka. Z czasem troska o duchową sferę dziecka domaga się od nich świadomego wychowania religijnego oraz włączania w to wychowanie aktywności dziecka[178]. Należy podkreślić, że postulowanie twórczego udziału dziecka w edukacji religijnej oraz pomoc „wiarygodnego wychowawcy"[179] wraz z odpowiednio przygotowanym środowiskiem wspierającym rozwój religijny dziecka, należą do istotnych elementów religijnego wychowania dziecka w koncepcji pedagogicznej M. Montessori[180].

W wieku przedszkolnym wychowanek znajduje się w fazie symbolicznego ujmowania i rozumienia przedmiotów i zjawisk. Jego pamięć staje się bardziej chłonna i pomaga mu w gromadzeniu wielu doświadczeń. W wieku pięciu lat wkracza ono w etap myślenia konkretnego, bardziej logicznego, w którym ma miejsce wnioskowanie. Zaczyna się rozwijać rozumienie przyczynowo-skutkowe oraz przewidywanie skutków podejmowanych działań. Pod koniec wieku przedszkolnego, pomimo występującego jeszcze u dziecka egocentryzmu, ma miejsce ukształtowanie poczucia własnej odrębności, czyli poczucie własnego „ja" oraz kompletnego, chociaż zaczątkowego obrazu świata. Dziecko sześcioletnie i siedmioletnie zaczyna myśleć bardziej realnie, choć jego myślenie nie jest pobawione naiwności[181], co ma wpływ na rozwój religijny.

Według dotychczasowego stanu badań nad rozwojem religijności człowieka można wyróżnić okresy w rozwoju religijności jednostki. Dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się w okresie religijności, którą określa się jako „magiczną", ponieważ w wieku od trzech i pół roku do sześciu i pół roku życia religijność dziecka przejawia pewne cechy religijności pierwotnych ludzi. Okres „religijności magicznej" dzieli się na „fazę religijności fantazyjnej" (od czwartego do piątego roku życia) i „fazę religijności realistycznej" (od szóstego do siódmego roku życia). Dziecko wytwarza sobie w umyśle własny obraz rzeczywistości zarówno realnej, jak i nadprzyrodzonej. Przy czym jedna i druga pełna jest fantastycznych, cudownych rzeczy oraz zjawisk[182]. Rzeczywistość sakralna, jaką tworzy w swoim umyśle dziecko, cechuje tajemnica[183]. Niebo w wyobrażeniach dziecka jest miejscem,

[178] J. Król, Rozwój religijności dziecka, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego" 18 (1998), s. 273-277.

[179] U. Steenberg, Pedagogika M. Montessori…, s. 65.

[180] Tamże.

[181] Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1. Dziecko, s. 173-174.

[182] Tenże, Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy, w: Psychologia religii, red. Z. Chlewiński, Lublin 1982, s. 150.

[183] J. Król, Rozwój religijności dziecka, s. 285.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

gdzie oprócz Pana Boga, Pana Jezusa i Maryi przebywają także inne dobre duchy i nadzwyczajne stworzenia[184]. Dziecko wierzy w istnienie siły wyższej, która działa według określonych prawideł i zasad. Bóg jawi się mu jako ktoś, kto jest pełen mocy i ważniejszy niż inni ludzie. Dziecko, odwołując się do „wyższej siły" pragnie zmieniać rzeczywistość przy użyciu magicznych słów i rytuałów. Przejawia się to w różnych rozkazach (np. żeby deszcz przestał padać), zaklęciach i życzeniach. Modlitwa dla dziecka zaczyna mieć również coś z magii, a Bóg w tym okresie rozwoju jawi się jako „wielki mag"[185], który jest najważniejszy, najsilniejszy i który ma moc spełnić wszystkie kierowane do Niego prośby[186]. Przedszkolak traktuje Boga w sposób instrumentalny, to znaczy jako kogoś, kto ma moc „wyczarowania" czegoś, by przyjść ludziom z pomocą[187]. Świat nadprzyrodzony jest dla dziecka jednocześnie nacechowany magią i naturalizmem. Im więcej rytuałów, ceremonii i tajemniczości, tym więcej w nim elementu magicznego. Pomimo naiwnych sposobów pojmowania rzeczywistości przez dziecko, do których Cz. Walesa zalicza „synkretyzm i atomizm, prymitywny realizm, fenomenizm i kontaminację, dziecięcy egocentryzm, antropomorfizm, artyficjalizm i instrumentalizm, iluzjonizm, animizm i finalizm, nieprzestrzeganie elementarnych praw logiki, (…) werbalizm i rytualizm, nastawienie magiczne"[188]. Wykazuje ono „naturalne tendencje do przekraczania, czyli transcendowania, owych ograniczeń"[189]. Polegają one na przechodzeniu z infantylnych sposobów myślenia do myślenia bardziej dojrzałego np. z sensorycznego do symbolicznego[190].

Dziecko w toku rozwoju staje się zdolne do wyodrębniania coraz bardziej istotnych cech w przedmiotach i zjawiskach. Uczestnicząc w życiu religijnym dorosłych, uczy się stopniowo przekraczania sfery zjawiskowej i poddaje ją procesowi transformacji. Trafnie wyjaśnia to Cz. Walesa podając przykład sześcioletniej dziewczynki, która „po usłyszeniu w kościele rodowodu Jezusa (Mt 1,1-17), zapytała matkę o wyjaśnienie, wówczas po wysłuchaniu tłumaczenia typu: <<Widzisz, ja cię nosiłam pod moim sercem, mnie nosiła pod swoim sercem moja mama, a twoją babcię nosiła pod swoim sercem jej mama i tak było aż do pierwszej matki Ewy>> – odrzekła: <<Acha, to ja mam coś z twojego serca, mamusiu, i coś z serca

184 R. Pomianowski, Cz. Walesa, Dziecko. Rozwój religijny, w: EK, t. 4, red. R. Łukaszczyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1983, k. 531.

185 Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1. Dziecko, s. 182.

186 E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, AK 2004 z. 1, s. 10.

187 Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1. Dziecko, s. 183.

188 Tamże, s. 174-183.

189 Tamże, s. 183.

190 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

babci, a nawet troszeczkę z serca Ewy>>"[191]. Dalej Cz. Walesa wykazuje, że zdolność dziecka do naturalnego transcendowania rzeczywistości stanowi najbardziej istotny element w jego religijnym rozwoju[192]. Józef Król z kolei opisuje zdolność dziecka do symbolicznego ujmowania rzeczywistości jako pomoc w kształtowaniu u dzieci wyobrażenia Boga. Wykorzystując tę zdolność, dziecko słucha opowiadań biblijnych przekazywanych mu przez dorosłych i tworzy sobie pierwsze pojęcia religijne i pierwsze wyobrażenia Boga[193]. Poza tym dziecko traktuje świat nadprzyrodzony jako przynależący do innego i wyższego porządku, w którym rację bytu mają „nakazy wyższe" i „niezwykłe uprawnienia"[194]. Dla wychowanka w przedszkolu analogiczną rzeczywistością, której przynależą określenia „najmądrzejszy, najsilniejszy, wszystkowiedzący" stanowią rodzice, a szczególnie ojciec. Dziecko postrzega Boga w sposób antropomorficzny i często identyfikuje go z pojęciem własnego ojca[195]. Antropomorfizm w myśleniu dziecka sprawia, że Bóg jawi się mu jako istota bezcielesna, która posiada cechy ludzkie o nadzwyczajnych właściwościach[196]. Inną cechą myślenia dziecka jest artyficjalizm, wedle której Boga postrzega jako twórcę całego wszechświata. Według dziecka góry, morze, gwiazdy, zwierzęta, rośliny są „zrobione" częściowo przez Boga i częściowo przez człowieka. Taka tendencja dominuje w myśleniu dziecka młodszego, natomiast starsze dziecko wykazuje wiarę, że Bóg jest twórcą bytów naturalnych. Czasami jednak czterolatek mówi jeszcze, że samochód jest też zrobiony przez Boga[197].

Należy zauważyć, że już trzylatek, jeśli jest wychowywany w religijnej atmosferze, zna podstawowe pojęcia religijne takie, jak: Bóg, Maryja, Jezus, aniołowie, Kościół, modlitwa. Jego zdolność do krótkotrwałego skupienia uwagi sprzyja pojawieniu się spontanicznej modlitwy. Dziecko w tym wieku obserwuje modlitwę rodziców i w sposób spontaniczny próbuje ich naśladować. Z kolei dziecko od czwartego do siódmego roku życia animizuje świat materialny oraz personalizuje rośliny i zwierzęta. Dlatego w jego modlitwie obok osób świętych pojawiają się zwierzęta i inne niezwykłe istoty[198]. Na przykład dziecko modli się za chorego kotka albo pieska. Z czasem modlitwa dziecka przybiera postać bardziej dojrzałej i serdecznej rozmowy z Bogiem. Stopniowo kształtuje się nawyk modlitwy

[191] Tamże, s. 184.
[192] Tamże, s. 183.
[193] J. Król, Rozwój religijności dziecka, s. 280.
[194] Tamże, s. 282.
[195] Tamże, s. 283.
[196] M. Tatala, Religijność dziecka przedszkolnego, WwP 55 (2002) nr 3, s. 137.
[197] Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1. Dziecko, s. 179.
[198] E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, s. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

porannej i wieczornej, a także w czasie posiłku[199]. Warto dodać, że religijna atmosfera życia w rodzinie sprzyja rozwijaniu religijnych uczuć dziecka takich, jak np.: uczucie radości, miłości, zaufania, szacunku, których przedmiotem odniesienia jest Bóg. Uczucia religijne wpływają na pogłębienie świadomości religijnej przedszkolaka oraz na podejmowane decyzje i praktyki religijne. Kształtują także życie moralne oraz ożywiają relacje z Bogiem i z drugim człowiekiem[200].

Zadaniem wychowawców i rodziców, a tym bardziej katechetów jest przekazywanie dziecku autentycznej religijności oraz pomaganie mu w osiąganiu dojrzałości chrześcijańskiej. Warto dodać, że M. Montessori uważała wychowawców i rodziców za osoby odpowiedzialne w procesie religijnego wychowania dzieci[201]. Wychowawczynie w ochronkach zakładanych według koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego miały przykładem własnego życia kształtować życie religijne dzieci[202].

2. Podstawowe formy działalności dziecka przedszkolnego

Jednym z elementów psychicznego rozwoju człowieka jest jego aktywność. Pełni ona funkcję regulującą relacje osoby ze środowiskiem. Z jednej strony aktywność pomaga w przystosowaniu się człowieka do środowiska, a z drugiej strony wywołuje zmiany w środowisku. Przejawem aktywności podejmowanej od wczesnego dzieciństwa są różnorakie czynności i działania. Do nich zalicza się również szeroko rozumianą zabawę oraz twórczość plastyczną i werbalną, która sprawia, że przedszkolak staje się także aktywnym twórcą.

2.1. Zabawa

Zabawa jest typową działalnością wszystkich, prawidłowo rozwijających się dzieci. Odgrywa ona duże znaczenie w rozwoju psychicznym dziecka. Dzięki aktywności zabawowej dziecko lepiej zaczyna sobie radzić z lękami i sytuacjami problemowymi. Odkrywa związki między sobą a światem zewnętrznym oraz do-

[199] Tamże, s. 11.

[200] M. Tatala, Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych, Lublin 2000, s, 56-70; M. Tatala, C. Rogowski, Psychologiczny wymiar uczuć religijnych, PCH 1999 nr 4, s. 149-155.

[201] T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori – historia i współczesność, PCH 1999 nr 3, s. 115.

[202] M.L. Opiela, Obszar moralny i religijny, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 133.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

strzega różnice między światem realnym i wyobrażonym[203]. Dziecko w zabawie dostrzega samą przyjemność. Bawi się ono nie narzucając sobie żadnych świadomych celów. Psychologowie, którzy zajmują się zjawiskiem zabawy dziecka postrzegają ją jako element ogólnorozwojowy[204]. Twierdzą, że zabawa pomaga w uspołecznieniu dziecka, rozwija jego procesy poznawcze oraz wpływa na poszerzanie wiedzy o otaczającym go świecie. Poza tym zabawa przyczynia się do rozwijania wyobraźni i fantazji oraz kreatywności i sprawności motorycznych. Pomaga też dziecku w uczeniu się rozwiązywania problemów i przestrzeganiu ustalonych reguł. Zabawa pełni rolę terapeutyczną, gdyż stwarza okazję do ujawniania przez dziecko tłumionych emocji, lęków i niepokojów w bezpiecznej sytuacji zabawowej. Stanowi okazję do tworzenia tak zwanych sytuacji modelowych, gdzie poprzez eksperymentowanie dziecko może udoskonalać rzeczywistość[205].

Do wieku około trzech lat dziecko bawi się samo, wykorzystując różne przedmioty i zabawki. Trzylatek bawi się razem z innymi dziećmi, ale nie podejmuje interakcji z innymi. Czterolatek natomiast podejmuje zabawę, wchodząc w relacje z innymi dziećmi, a nawet z nimi współpracując. Pojawia się zatem zabawa uspołeczniona[206].

Według psychologów do kategorii zabawy zaliczyć należy różne formy aktywności dziecka. „Jest więc manualna, polegająca na powtórzeniach zabawa jednolatków, fantazjowanie trzylatków, bardziej celowe i ustrukturyzowane zabawy dzieci starszych. Malowanie, konstruowanie, eksperymentowanie z piaskiem i wodą, kopanie piłki, badanie nowego przedmiotu"[207]. Obok tego wymienia się zabawy twórcze i konstrukcyjne, zabawy ruchowe i dydaktyczne[208].

W rozwoju dziecka przedszkolnego dużą rolę rozwojową pełnią zabawy twórcze, tematyczne, czynnościowe, naśladowcze[209], zwane również zabawami na niby, albo zabawami dramatycznymi, ponieważ mają wiele wspólnego z zabawą w teatr i odgrywaniem roli. Zabawy twórcze polegają na tworzeniu wymyślonej przez dziecko sytuacji celem zaspokojenia jego pragnień i potrzeb. Dziecko udaje, że jest kimś lub czymś np. strażakiem, sprzedawcą, lekarzem, a nawet psem

[203] A. Birch, T. Malim, Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 2002, s. 29.

[204] Tamże, s. 30-34.

[205] Tamże, s. 31-32.

[206] Tamże, s. 30.

[207] Tamże.

[208] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 353; W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, s. 474-475.

[209] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 354.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

lub kotem po to, by spełnić swoje indywidualne pragnienia, które w inny sposób nie byłyby możliwe do zrealizowania[210]. Zabawa taka angażuje dziecko umysłowo i emocjonalnie oraz wpływa na rozwój społeczny i moralny. Dziecko zaczyna zabawę od bardzo prostych działań, a następnie podejmuje skomplikowane i rozbudowane fabuły. Na przykład, gdy chce być strażakiem musi pomyśleć nad sytuacją, w której będzie strażakiem, nadawać „jednym przedmiotom sens innych przedmiotów" (kawałek patyka i węża gumowego, a nawet klocek mogą stać się w zabawie niezbędnymi rekwizytami dla strażaka)[211]. Zabawa taka jest również określana jako symboliczna[212], ponieważ dziecko w zabawie używa określonych symboli w postaci przedmiotów, gestów i słów celem przedstawienia interesującego go tematu[213] (np. udaje płacz misia, lalki, pokazuje gestem biegnącego konia itp.). Nieoceniony jest wpływ zabawy na rozwój wyobraźni[214]. Zdolność dziecka do zabawy symbolicznej staje się przedpolem do kształtowania znaków i symboli religijnych[215]. Warto dodać, że specyfiką waldorfskiej pedagogiki jest nabywanie przez dziecko umiejętności i wiedzy poprzez zabawę naśladowczą. Dziecko powtarza pewne czynności i zjawiska, które obserwuje w otoczeniu albo takie, które przekazuje mu nauczyciel[216]. Z kolei w pedagogice egzystencjalnej dużą wagę przypisuje się do odgrywania ról i różnych scenek z życia, które dziecko odgrywa zgodnie z własną ich interpretacją[217]. Aby zabawa pełniła rolę rozwojową musi spełniać kilka warunków. Dziecko, odgrywając jakąś rolę w zabawie powinno mieć świadomość, że to jest tylko gra (nie może się utożsamiać z rolą), która pomaga mu w przygotowaniu do pełnienia ról życiowych. Ważna jest tu umiejętność odróżniania fikcji od rzeczywistości i zaakceptowanie pewnych granic oraz zasad dobrej zabawy[218].

Każda zabawa wymaga respektowania reguł. Chociaż początkowo dziecko nie myśli o ich przestrzeganiu, to jednak czyni to intuicyjnie, chcąc być wiernym odgrywanej konwencji do końca[219]. Zabawa w odgrywanie ról wspomaga kreatywność dziecka, ponieważ kilkakrotnie odgrywana rola może mieć każdorazowo inny przebieg. Dziecko zaczyna być twórcze, akcentuje swoje zainteresowania,

[210] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 198-199.
[211] Tamże.
[212] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 99-100.
[213] M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 168.
[214] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s. 99.
[215] C. Rogowski, Recepcja symbolu w pedagogice, PCH 1998 nr 2, s. 91-103.
[216] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 61
[217] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 529.
[218] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 200-201.
[219] Tamże, s. 202.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pragnienia i dążenia[220]. Bawiąc się w grupie, przedszkolak w sposób naturalny uczestniczy w przydzielaniu ról i ustalaniu pewnych procedur. W czasie zabawy dziecko uczy się współpracy z innymi, wzbogaca słownictwo oraz uczy się rozumienia i zasadności stosowania reguł. Zabawa wpływa na uspołecznienie dziecka[221]. Dziecko kilkuletnie najczęściej bawi się naśladując dorosłe osoby, szczególnie te, które są mu bliskie. Chodzi tu o rodziców, dziadków i rodzeństwo. Są to zabawy odtwórcze, naśladujące czynności dorosłych[222]. Wraz z dojrzewaniem struktur psychofizycznych dziecka, zabawa zaczyna być bardziej rozbudowana. Tematyka zostaje zaczerpnięta z życia, z bajek, baśni, opowiadań, filmów itp. Dzieci starsze zaczynają używać coraz więcej przedmiotów w zabawie i łączą również różne zabawy ze sobą[223].

Zabawy konstrukcyjne stanowią przedłużenie zabaw manipulacyjnych. Obejmują one wszystkie zabawy, w toku których powstaje jakieś dzieło, budowla, konstrukcja. Wytwory podczas zabawy mogą być nietrwałe i konstruowane jedynie w wyobraźni[224]. Poza tym na początku czynności dziecka mogą przybierać charakter destrukcyjny. Dziecko buduje, by za moment zburzyć i sprawia mu to wielką radość. Na dalszym etapie rozwoju zabawy konstrukcyjnej dzieło wykonane do końca daje dzieciom dużo satysfakcji i stopniowo przyzwyczaja je do podejmowania coraz bardziej odpowiedzialnych zadań. Zabawy konstrukcyjne uczą dzieci podejmowania działań planowych i celowych[225].

Nieco inne są zabawy ruchowe. Zalicza się do nich te zabawy, które wymagają od dziecka częstych zmian miejsca i stosowania się do obowiązujących reguł. Zabawy ruchowe wpływają na rozwój sfery motoryczno-ruchowej[226]. Stymulują pamięć dziecka i koncentrację. Uczą pokonywania trudności oraz konsekwencji w dążeniu do celu[227]. Do typowych zabaw ruchowych zaliczamy wszelkiego rodzaju gry w berka, zabawy z piłką, biegi, skoki, rzuty itp. Mogą się one łączyć również z wszelkimi zabawami tematycznymi i konstrukcyjnymi[228]. Należy dodać, że w koncepcji bł. E. Bojanowskiego gimnastyka, ruch i taniec wykorzysty-

220 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 354-355; D. Chrzanowska, Dziecko w wieku przedszkolnym, Warszawa 1978, s. 54.

221 J. Cieszyńska, M. Korendo, Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia, Kraków 2007, s. 215-221; B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 203.

222 M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 167.

223 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 358.

224 M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 168.

225 Tamże, s. 169.

226 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 475.

227 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 361.

228 Tamże, s. 361-363.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wane były nie tylko do ćwiczenia sprawności ruchowych, ale także do rozwoju wyobraźni, a nawet jako pomoc w nabywaniu przez dzieci umiejętności czytania[229]. Obok wymienionych zabaw są jeszcze zabawy i gry dydaktyczne, określane jako zabawy prowadzące do rozwiązania jakiegoś założonego w niej zadania. Najczęściej jest to gra umysłowa, która ma na celu rozwijanie zdolności poznawczych[230]. Dziecko przedszkolne chętnie gra w różnego rodzaju gry planszowe i zręcznościowe. Lubi samodzielnie rozwiązywać różne zagadki, łamigłówki oraz je układać[231]. Gry pomagają dzieciom w zdobywaniu nowych pojęć, poszerzają zakres wiedzy, doskonalą wszystkie procesy umysłowe (między innymi spostrzegawczość, pamięć, porównywanie, porządkowanie, syntezę i analizę), kształcą mowę i charakter dziecka[232], pomagają opanować emocje i kontrolować własne odczucia[233].

Podczas katechezy dzieci w przedszkolu zabawa pełni rolę podstawowej metody katechetycznej[234]. Nauczyciel religii świadomy roli zabawy w tym okresie rozwojowym powinien w czasie katechezy wykorzystywać wszystkie rodzaje zabaw oraz umiejętnie łączyć je z treściami katechetycznymi, które chce przekazać dzieciom[235].

2.2. Twórczość plastyczna

Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym obejmuje takie czynności, jak: rysowanie, malowanie, lepienie, wycinanie, naklejanie. Stanowi ona, obok twórczości teatralnej, muzycznej, badawczej, jedną z charakterystycznych form aktywności dziecka w wieku przedszkolnym. Efektem twórczości plastycznej jest powstanie jakiegoś wytworu[236], który Stefan Szuman nazwał (już w roku 1927) „sztuką dziecka"[237]. Podstawowym przejawem twórczości plastycznej są rysunki dziecka, które przechodzą przez kilka etapów rozwojowych – począwszy od bazgrot w pierwszej fazie wieku przedszkolnego, poprzez schematyczne uproszczone rysunki, ubogie w szczegóły, aż do bardziej czytelnych, które posia-

[229] J. Klimek Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 219-220.
[230] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 475.
[231] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 364.
[232] Tamże, s. 365.
[233] B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, s. 203-204.
[234] Zob. o tym więcej w rozdziale IV.
[235] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 365-366.
[236] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 49.
[237] S. Szuman, Sztuka dziecka, Warszawa 1990, s. 84.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dają więcej szczegółów i charakteryzujących się większą proporcjonalnością[238]. Dziecko pod koniec wieku przedszkolnego rysuje często całą postać człowieka będącego w ruchu, a nie jak w młodszym wieku w sposób statyczny (tak zwanego „głowonoga" lub „głowo-tułów")[239]. Dziecko w okresie bazgrot[240] (do około połowy czwartego roku życia) zaczyna eksperymentować z ołówkiem i tworzy różne fale, zygzaki, pętle. Jest to okres bazgrot linearnych, który w dużej mierze zależy od właściwego wykształcenia się sprawności małej motoryki takich, jak: ruchy rąk i palców oraz umiejętności poprawnego trzymania ołówka. Następnie dziecko przechodzi do etapu bazgrot figuralnych. Rysuje figury o kształtach kolistych, jajowatych, szpiczastych, prostokątnych. I chociaż rysunki na tym etapie rozwoju często odbiegają od rzeczywistego obiektu, który dziecko rysuje, to jednak przedszkolak ma swój pomysł i własną koncepcję tworzonego dzieła[241].

Warto zauważyć, że w pedagogice waldorfskiej dużą rolę przypisuje się także rysowaniu, malowaniu, bądź lepieniu z wosku pszczelego. Wykonywanie tych czynności przez dziecko, w sposób spontaniczny i zgodny z jego własnym pomysłem, wyzwala dziecięcą fantazję i pozwala mu na uzewnętrznianie tego, co aktualnie przeżywa[242]. Innym typowym zajęciem w przedszkolu waldorfskim są prace w glinie i drewnie[243].

W połowie piątego roku życia rozpoczyna się etap uproszczonego i prymitywnego schematu. Dziecko maluje bardzo proste, sztywne i kanciaste kontury, bądź nadmiernie zaokrąglone kształty. Wieloboki, kółka i kreski wykorzystywane są do malowania ludzi lub zwierząt, bez uwzględniania przy tym jakichkolwiek proporcji między poszczególnymi częściami. Można jednak zaobserwować bogatą kolorystykę, ciekawe przedstawienie tematu, a nawet śmiałość konturu. Wytwory dziecka uznaje się za wartościowe i piękne pod względem artystycznym[244].

---

238 S. Szuman na podstawie analizy rysunków dziecięcych wyszczególnił trzy okresy rozwijania umiejętności rysowania, przez które dziecko stopniowo przechodzi. Wymienił okres bazgrot, schematów (ideoplastyka) i poschematyczny. Zob. szerzej o tym w: S. Szuman, Sztuka dziecka, s. 7-84.

239 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 49; M. Przetacznikowa, Wiek przedszkolny, s. 434-435; S. Popek, Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, Warszawa 1978, s. 59.

240 S. Popek, Analiza psychologiczna twórczości plastycznej…, s. 52.

241 M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 180-181.

242 B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 89-90.

243 F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera…., s. 70.

244 S. Popek uważa, że okres schematów uproszczonych występuje między trzecim a czwartym rokiem życia. Zdaniem S. Szumana nie ma potrzeby odgraniczania okresu rysowania schematycznego od okresu bazgrot ani od okresu rysowania naturalistycznego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Pod koniec wieku przedszkolnego, niektóre dzieci (te bardziej uzdolnione plastycznie) wkraczają w kolejne stadium, zwane wzbogaconym i udoskonalonym schematem. Rysunki przybierają formę graficzną bardziej giętką i płynną. Przedszkolak na swoim rysunku przedstawia nie tylko pojedyncze sylwetki, ale i całe zdarzenia. Stopniowo przechodzi od ujęcia analitycznego (zestawienie całości z kilku fragmentów i szczegółów) do ujęcia syntetycznego (sylwetkowego). Dziecko nie do końca jeszcze przestrzega proporcji i nadal koncentruje się na przedstawieniu tego, co ma dla niego wartość emocjonalną[245]. Zjawiskiem towarzyszącym dziecięcej ekspresji jest tak zwany proces twórczy. Obejmuje on także czas, w którym pod wpływem przeżyć zainspirowanych lekturą, muzyką, bądź krajobrazem lub jakimś wydarzeniem rodzi się w dziecku pewien zamysł, który następnie jest realizowany w postaci rysunku (dzieła sztuki). Proces ten ma miejsce niezależnie od tego, czy tworzy wielki artysta, czy też dziecko. To co ich łączy to inspiracja, przeżycie emocjonalne (np. zachwyt) i ekspresja[246]. Można zatem uznać dziecko za artystę, a jego wytwory za dzieła sztuki. Dzieci uwielbiają malować i eksperymentować, wykorzystując do tego różne narzędzia graficzne i malarskie, w tym również swoje dłonie i palce. Lubią malować na kartce papieru i na większych płaszczyznach. Dużo radości daje dzieciom lepienie z gliny, z plasteliny i z innych miękkich materiałów. Dziecko nigdy nie tworzy dokładnej kopii przedmiotów bądź rzeczy, które chce przedstawić. Jego obrazki, wycinanki czy ulepianki stanowią efekt wiedzy i wyobraźni na temat przedstawianego obiektu[247]. Zawsze zawierają własną interpretację rzeczywistości[248].

Ponieważ widzenie świata w tym okresie rozwojowym jest subiektywne, dlatego dziecko wybiera te przedmioty lub jego części, które dla niego są ważne i przetwarza je według własnego pomysłu. S. Szuman stwierdza, że „rysunki dziecka są przejawem jego psychiki"[249] w tym znaczeniu, że dziecko poprzez rysunek i dobór kolorów oraz rodzaj kreski przekazuje dorosłym informacje o swoim wewnętrznym świecie, o własnych przeżyciach, o których w inny sposób by

Z bazgrot wyłania się schemat, na początku jest on niedoskonały, z czasem staje się poprawny, coraz bogatszy w szczegóły i powoli upodobnia się do przedmiotu naturalnego. Zob. S. Popek, Analiza psychologiczna twórczości plastycznej…, s. 52; S. Szuman, Sztuka dziecka, s. 27.

245 M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 181.

246 I. Popiołek-Rodzińska, Wychowanie plastyczne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 114.

247 M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 180-181.

248 A. Trojanowska-Kaczmarska, Dziecko i twórczość, Wrocław 1971, s. 67-68; M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 181-182.

249 S. Szuman, Sztuka dziecka, s. 3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nie powiedziało[250]. Zasób słownictwa dziecka nie jest zbyt bogaty, dlatego w rysunku zawarty jest cały świat emocjonalny przedszkolaka, jego uczucia miłości, zadowolenia oraz lęku i strachu, a także pytania, które chciałoby zadać innym[251]. Rysunek zawiera to wszystko, co w danym momencie interesuje, fascynuje bądź niepokoi dziecko. Poprzez symbole takie, jak: słońce, dom, mama, tato itp. przedszkolak przekazuje światu pewne informacje. Mówi o swoim stosunku do otoczenia i o kontaktach z innymi. Jakość artystyczna tych wytworów zależna jest od stopnia rozwoju dziecka. Nie należy ich rozpatrywać tylko w kategoriach oceny poziomu artystycznego. Trzeba się zastanowić, co dziecko chce zakomunikować innym przez rysunek. Nigdy nie należy traktować rysunków przedszkolaka obojętnie[252]. Dobrze byłoby, żeby katecheta miał podstawową wiedzę na temat interpretacji rysunków dziecka, aby odpowiednio szybko mógł zareagować, gdy dziecko komunikuje przez rysunek coś niepokojącego[253].

Aktywność plastyczna stanowi dla dziecka nie tylko źródło przyjemności, ale pomaga mu rozwijać twórcze myślenie, ćwiczyć jego pamięć i spostrzegawczość, a także rozwijać postawę badawczą[254]. Wspólne wykonywanie pracy plastycznej w grupie sprzyja rozwojowi zachowań społecznych. Dziecko musi ustalić strategie działania, podzielić się zadaniami i narzędziami. Uczy się w ten sposób negocjacji i asertywnego współdziałania[255]. U dziecka obserwuje się naturalną potrzebę wyrażania za pomocą obrazka tego, co ono czuje, a także co je zaciekawia[256]. Należy przy tym pamiętać, że dziecko do piątego roku życia rysuje i maluje albo przedstawia za pomocą wydzieranki lub wyklejanki to, co wie o danym przedmiocie, bądź wydarzeniu, a nie przedstawia tego, co widzi[257]. Twórczość plastyczna dziecka wypływa z jego potrzeby spontanicznej ekspresji plastycznej. Ważne jest, aby wychowawcy podejmowali się zadania ukierunkowania tej twórczości, bez narzucania z góry swoich pomysłów. Ich pomoc ma polegać na wzbogacaniu przeżyć estetycznych dziecka poprzez umożliwienie mu kontaktu ze sztuką, uwrażliwianie na piękno i harmonię oraz rozwijanie czynnej postawy wobec dzieł artystycznych. Wydaje się ważne, aby z jednej strony pokazy-

[250] I. Popiołek-Rodzińska, Wychowanie plastyczne w przedszkolu, s. 117.

[251] S. Chermet-Carroy, Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci. Kolory, kształty, postacie, tłum J. Kluza, Łódź 2005, s. 7.

[252] Tamże, s. 8.

[253] Zob. A. Kalbarczyk, Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci. Rozwój osobowości dziecka w wieku od 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków, Kraków 2007; M. Gazińska, Poznać dziecko. Analiza tekstu rysunkowego „Ja i moja rodzina", Poznań 2008.

[254] M. Gazińska, Poznać dziecko. Analiza tekstu rysunkowego „Ja i moja rodzina", s. 5.

[255] Tamże.

[256] Tamże.

[257] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wać dziecku świat piękny, kolorowy i uporządkowany, tak aby nim je zachwycić. Z drugiej strony trzeba także pokazywać przedszkolakowi świat, dostosowując się do jego możliwości percepcyjnych, w którym obecna jest brzydota i bieda, a także cierpienie i niesprawiedliwość[258]. Aktywność plastyczną dziecka warto powiązać z kształtowaniem postawy ochrony i doskonalenia stworzonego świata. Może stać się ona sposobem wyrażania wdzięczności Bogu za Jego akt stwórczy. Miejscem formowania takiej postawy jest na pewno edukacja religijna w przedszkolu, podczas której tematy dotyczące treści związanych ze stworzeniem świata mogą być dopełnione przez dziecięce wytwory plastyczne.

Dla edukacji religijnej ważne wydaje się przekonanie, że „dziecko przeżywając, maluje, a malując przeżywa intensywniej"[259]. W czasie katechezy przedszkolnej jest czas na aktywność plastyczną, która stanowi dopełnienie przekazanych treści i związanych z nimi przeżyć. W ten sposób twórczość dziecka zyskuje wymiar religijny i intensyfikuje jego przeżycie religijne[260]. Znaczenie aktywności twórczej dziecka ma ogromne znaczenie dla jego rozwoju psychicznego i emocjonalnego, a nawet religijnego. Twórczość plastyczna wyrasta z potrzeb psychicznych dziecka[261]. Poprzez rysunek przedszkolak odsłania przed innymi swój wewnętrzny i emocjonalny świat, przekazuje informacje na temat swojej osobowości i jednocześnie rozwija się[262]. Twórczość plastyczna dziecka daleko przekracza sferę artystyczną. Wpływa zarówno na sferę psychiczną, jak i emocjonalną, a także wolitywną oraz na kształtowanie uczuć wyższych, w tym religijnych. Mobilizuje ona dziecko do aktywności i poszerza jego zainteresowania[263]. Wykorzystywana jest nawet w terapii dziecka z zaburzeniami. Należy do podstawowych form aktywności dziecka w przedszkolu, bowiem łączy zabawę z nauką. Warto więc: 1) integrować treści religijne przekazywane dzieciom w czasie katechezy z aktywnością plastyczną; 2) włączyć twórczość artystyczną dziecka w kształtowanie pojęć, zachowań i postaw religijnych.

2.3. Ekspresja werbalna

Ekspresja dziecka przedszkolnego może przejawiać się w twórczości plastycznej, w tańcu, w śpiewie oraz wyrażać się poprzez słowo i ruch. W praktyce elementy te bardzo często występują razem. Dziecko, malując wchodzi w konwer-

[258] I. Popiołek-Rodzińska, Wychowanie plastyczne w przedszkolu, s. 120.
[259] Tamże, s. 115.
[260] Tamże.
[261] S. Popek, Analiza psychologiczna twórczości plastycznej…, s 148.
[262] Tamże.
[263] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

sację z innymi, tańcząc może śpiewać, śpiewaniu może towarzyszyć ruch itp. Już u małych dzieci (chociaż robią to nieświadomie) da się zaobserwować twórcze nastawienie w posługiwaniu się językiem ojczystym. Do twórczych ekspresji werbalnych należą różnego rodzaju rymowanki, wyliczanki, kalambury, żarty, a także neologizmy, które nie wynikają jedynie z nieznajomości przez dziecko form gramatycznych, ale są wynikiem pomysłowości i specyficznego dziecięcego dowcipu[264]. Ekspresja werbalna przejawia się także w tworzeniu opowiadań przez dziecko, których inspiracją mogą być poznane bajki, historyjki, ilustracje. Poza tym przedszkolak potrafi na poczekaniu wymyślać opowiadanie. Wystarczy mu pokazać jeden lub kilka obrazków, aby zaczął się spontanicznie wypowiadać. Można też wykorzystać jakiś rekwizyt – zabawkę i zainteresować nią dziecko, a ono szybko podejmie pomysł układania opowiadania[265]. Wiele w tej dziedzinie zależy od pomysłowości i twórczego zaangażowania nauczyciela. Wydaje się to także ważne w kontekście katechezy, gdzie ilustracje i opowiadania powinny towarzyszyć dziecku niemal podczas każdego spotkania. Istotna jest postawa nauczyciela religii. Ma on raczej zachęcać przedszkolaka do kreatywności, a nie zniechęcać np. przez ciągłe przypominanie, że należy mówić całym zdaniem[266].

Ekspresja werbalna dzieci wyraża się także w dialogach podejmowanych z innymi rówieśnikami i z nauczycielem oraz w monologu, który dziecko prowadzi w czasie samotnej zabawy. Podczas prostych zabaw manipulacyjnych lub konstrukcyjnych (np. kiedy bawi się klockami) monolog podjęty przez przedszkolaka ma charakter twórczy. Dzięki głośnemu wypowiadaniu pewnych kwestii łatwiej jest mu wyodrębnić i zaplanować poszczególne elementy działania[267]. Bardzo często dziecko wchodzi w spontaniczny dialog podczas zabaw tematycznych (np. w sklepie, u doktora, na poczcie). Wspólnie z innymi ustala zasady współdziałania, przebieg zabawy i podział ról[268]. Następuje pewnego rodzaju układanie scenariusza przebiegu zabawy. Czasami ekspresja słowna zastępuje dekoracje sceniczne. Dziecko zmienia rolę, nie zmieniając przy tym stroju ani miejsca, wystarczy bowiem, że nastąpiła zapowiedź słowna. Czasami tekstem mówionym przedszkolak zastępuje część akcji. Opowiada wtedy o tym, co wydarzy się dalej, zamiast to odgrywać[269]. Tym sposobem wyobraźnia dziecka zostaje

[264] M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 186-187.

[265] M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 187.

[266] Tamże, s. 188.

[267] Tamże, s. 183.

[268] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza…, s. 250.

[269] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pobudzona do tworzenia rzeczywistości fikcyjnej, w której może ono wyrażać swoje emocje i kształtować swoje pragnienia. W świecie wyobraźni przedszkolak odbywa wyprawę do świata dorosłych. Twórczość werbalna w zabawie tematycznej daje dziecku poczucie realnego działania i namiastkę uczestniczenia w życiu dorosłych[270]. Mowa pomaga dziecku wyrazić stan jego uczuć związany z odgrywaną rolą. W ten sposób kształtuje się w nim współczucie i empatia (np. dziecko odgrywa mamę, która troszczy się o swoje chore dziecko).

Przedszkolaki bardzo lubią bawić się w teatr i odgrywać różne role. Pomysłu do sztuki teatralnej mogą dziecku dostarczyć wysłuchane wiersze, opowiadania, bajki, legendy, piosenki, a nawet jakieś ważne wydarzenia, które łączą się z silnym przeżyciem u dziecka (np. wyprawa do ZOO)[271]. Często dziecko samo spontanicznie tworzy miniteatr. Aby przygotować projekt teatralny z dzieckiem potrzeba zaangażowania się także dorosłych – w przedszkolu nauczyciela, a podczas katechezy – katechety. W rozmowach dotyczących sztuki dziecko ma okazję wypowiadania się na jej temat i konfrontowania swoich pomysłów. Uczy się też formułować myśli, rozmawiać o uczuciach, poszerza swoje słownictwo. Poza tym dowiaduje się, że modulując swoim głosem i akcentując niektóre słowa, a także różnicując siłę dźwięku i szybkość mówienia może wyrazić nastrój odgrywanej roli[272]. Warto nadmienić, że do charakterystycznych codziennych zabaw w przedszkolu waldorfskim należy teatrzyk lalek[273]. Dziecko uczy się, że poprzez ekspresję werbalną może odtwarzać emocje (np. śmiech, płacz) postaci, które odgrywa[274]. Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie również dzieci nieśmiałych do wypowiadania się o sztuce. W ten sposób twórczość artystyczna pomaga dziecku w przezwyciężaniu onieśmielenia[275]. Istotnym elementem postawy twórczej przedszkolaka jest ekspresja poprzez grę na instrumentach oraz improwizację śpiewu i muzyki[276].

Ekspresja słowna pomaga rozwijać i pielęgnować wyobraźnię. Pobudza dziecko do zdobywania nowych doświadczeń i realizacji marzeń. Wpływa to na rozwój emocjonalny, społeczny i intelektualny. Ułatwia też dziecku nawiązywanie

[270] Tamże.

[271] E. Fürl, Teatr w przedszkolu i świetlicy. Od pierwszego pomysłu do przedstawienia, tłum. A. Skwara, Kielce 2004, s. 30-31, 47-53.

[272] Tamże, s. 20.

[273] B. Kowalewska, Słowo od tłumacza. Przedszkole waldorfskie: wystrój wnętrz–zabawki–zabawa–rytm dnia, tygodnia i roku, w: F. Jaffke, Teatrzyk lalek w przedszkolu waldorfskim, Kraków 2011, s. 9.

[274] M. Kuźnik, Pedagogika ekspresji, WwP 63 (2010) nr 9, s. 30.

[275] E. Fürl, Teatr w przedszkolu i świetlicy..., s. 20-22.

[276] M. Kuźnik, Pedagogika ekspresji, s. 30-33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami. Dziecko lepiej poznaje świat i przeżycia oraz doznania innych, a dzięki temu dostrzega swoją odrębność i niepowtarzalność w świecie. Twórczość werbalna towarzyszy dzieciom także podczas innych ekspresji, np. plastycznej. W dziecku rodzi się pomysł, który realizuje ono wykonując konkretne dzieło (np. rysunek) i jednocześnie głośno wypowiada się na jego temat[277]. Już samo przyswajanie języka, a następnie posługiwanie się nim w różnych sytuacjach, twórczo wpływa na rozwój dziecka. Ciekawym pomysłem na rozwijanie aktywności werbalnej w integracji z twórczością plastyczną są rysowane krótkie rytmiczne wierszyki i zagadki[278]. Recytując treść krótkiego wierszyka, który jest zabawny, czasem bajkowy, a ponadto rymuje się, przez co szybko zapada w pamięć, dziecko uczy się słuchać i skupiać uwagę oraz rozumieć i zapamiętać tekst. Pomaga mu w tym wykonywanie prostego schematycznego rysunku, ilustrującego treść wierszyka bądź zagadki[279]. Połączenie recytacji z kreśleniem rysunku aktywizuje myślenie dziecka, angażuje jego wzrok, inspiruje rozwój wyobraźni i przywołuje różne doświadczenia z jego życia. Różnorodna treść wierszy wprowadza dzieci w nastrój zabawy, inspiruje do podejmowania zabaw tematycznych np. w teatr, w dom itp. Rysowane wiersze mogą stać się okazją do podejmowania zabaw ruchowych i rozmów z dziećmi na interesujące je tematy[280].

Ekspresja werbalna należy do podstawowych potrzeb związanych z twórczością dziecka, warunkujących jego optymalny rozwój. Zadaniem dorosłych jest wspieranie dziecka w werbalizacji tego, co czuje i myśli. Dlatego warto podejmować twórcze zabawy i gry z dziećmi. Warto włączać śpiew piosenek (nawet tych zaimprowizowanych przez dorosłego lub dziecko) do każdej zabawy oraz rozmawiać z dzieckiem, odpowiadać na jego pytania, które są tak charakterystycznym zjawiskiem dla wieku przedszkolnego. Dialog podejmowany z dzieckiem będzie rozwijał jego wiedzę i dostarczał prawidłowych wzorców językowych oraz pobudzał jego twórczość werbalną, a przy okazji uczył postaw gotowości do prowadzenia dialogu, a także wchodzenia w role słuchającego i mówiącego. Przyczyni się do kształtowania właściwych relacji międzyludzkich[281]. Należy zauważyć, że pedagogika egzystencjalna widzi w dialogu wartość, która pomaga w budowaniu

[277] M. Przetacznik-Gierowska, Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, s. 184.

[278] E.M. Minczakiewicz, Rysowane wierszyki i zagadki w rozwijaniu aktywności dialogowo-komunikacyjnej i zabawowej u dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwoju, Kraków 2010, s. 9-12.

[279] Tamże, s. 10.

[280] Tamże, s. 10-11.

[281] J. Cieszyńska, M. Korendo, Wczesna interwencja terapeutyczna…, s. 184.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

i umacnianiu kontaktów międzyludzkich, a w zadawaniu pytań metodę zdobywania wiedzy[282]. Pytania dziecka w wieku przedszkolnym dotyczą także kwestii religijnych i wiary w Boga. Odpowiedzialny katecheta podejmie dialog z dzieckiem i nie zlekceważy jego pytań. W ten sposób zachęci dziecko do poszukiwania i odkrywania Boga w codziennym życiu.

3. Zaburzenia rozwoju u dzieci w wieku przedszkolnym

Pojęcie „zaburzenia rozwoju" jest znaczeniowo bardzo szerokie. Według Haliny Spionek „mianem zaburzeń rozwoju można objąć wszelkie niekorzystne odchylenia, zarówno w budowie organizmu, jak i w sposobie jego funkcjonowania, niezależnie od stopnia, zakresu oraz przyczyn, które je wywołały. Zarówno wrodzone defekty organów zmysłowych i układu nerwowego, jak i przebyte schorzenia uszkadzające wtórnie strukturę i funkcje układu nerwowego oraz innych układów organizmu – mogą spowodować trwałe bądź przemijające zakłócenia w rozwoju dziecka"[283]. Odchyleniem od normy są niepełnosprawności, które obejmują swym zakresem „różnego rodzaju ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej lub psychicznej"[284]. W edukacji religijnej dzieci przedszkolnych uczestniczą także dzieci dotknięte różnymi zaburzeniami i dysfunkcjami fizycznymi oraz psychicznymi.

Warto wspomnieć, że w celu zdiagnozowania rodzaju zaburzenia specjaliści aktualnie odwołują się najczęściej do klasyfikacji zaburzeń podanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w *Podręczniku diagnostycznym i statystycznym zaburzeń psychicznych* z 1994 roku, (*Diagnostic and statistical manual of mentaldisorders-DSM-IV)*.[285] W Polsce od 1997 roku przyjęto regułę odwoły-

[282] Zob. rozdział I, punkt 2.4.

[283] H. Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, Warszawa 1985[4], s. 13.

[284] K. Sosna, Terapeutyczno-rehabilitacyjny wymiar katechezy specjalnej, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny. Propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 45.

[285] Klasyfikacja DSM-IV podaje cztery kategorie zaburzeń. Są one następujące: „zaburzenia emocjonalne (reaktywne zaburzenie przywiązania, lęk seperacyjny, fobie, depresje); uogólnione zaburzenia rozwojowe charakteryzujące się niedoborem zdolności intelektualnych, komunikacyjnych i społecznych (autyzm, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia uczenia się); zaburzenia odżywiania i nawyków (anoreksja, bulimia, tiki, moczenie nocne, zanieczyszczanie się kałem, jąkanie, zespół Tourette'a); zaburzenia zachowania związane

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wania się do Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (wersja dziesiąta) (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ICD-10)*, która została opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO)[286]. Poniżej opisze się wybrane zaburzenia dziecka przedszkolnego, z którymi katecheta może spotkać się nie tylko podczas katechezy specjalnej w grupach integracyjnych albo w ośrodkach specjalnych, ale także w przedszkolu ogólnodostępnym.

3.1. Uszkodzenia centralnego układu nerwowego

Postępy w rozwoju nauk medycznych w XVIII wieku i rozwijająca się wiedza z zakresu anatomii, neurologii i fizjologii pomogły w odkryciu patologii mózgu i zaburzenia centralnego układu nerwowego jako jednej z przyczyn zaburzeń psychicznych[287]. Wraz z rozwojem nauk psychologicznych do przyczyn zaburzeń zaliczono także czynniki psychologiczne, społeczno-kulturowe i środowiskowe[288], a także zaburzenia embrionalne i warunki działające na dziecko jeszcze w życiu prenatalnym, w czasie narodzin lub po jego urodzeniu[289], skutkiem których mogło być uszkodzenie autonomicznego układu nerwowego i pojawienie się wad rozwojowych, jak chociażby mózgowego porażenia dziecięcego[290]. Przy obecnym stanie wiedzy medycznej w zaburzonym rozwoju i zachowaniu przyjmuje się zasadę „sprzężenia zwrotnego wzajemnie przenikających się wpływów" (organicznych, psychicznych, społecznych) [291]. Wiele zaburzeń spowodowanych

z brakiem kontroli (zaburzenia opozycyjno-buntownicze, nadpobudliwość psychoruchowa)". Zob. M. Kielar-Turska, Zaburzenia rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 685; R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, Psychologia zaburzeń. Podręcznik akademicki, t. 1, tłum: W. Dietrich, M. Gajdzińska, D. Golec [i.in], Gdańsk 2003, s. 30.

[286] R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, Psychologia zaburzeń…, s. 21. Dokładną listę kategorii zaburzeń podanych zarówno w DSM-IV, jak i w ICD-10 – na zasadzie porównania zob. w: J. Wciórka, DSM-IV: Klasyfikacja zaburzeń psychicznych według amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego na tle Międzynarodowej Klasyfikacji ICD-10, w: Psychologia zaburzeń. Podręcznik akademicki, t. 2, red. R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, tłum: W. Dietrich, M. Gajdzińska, D. Golec [i.in], Gdańsk 2003, aneks, s. 1043-1084.

[287] R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, Psychologia zaburzeń…, s. 97-99, 121-122.

[288] Tamże, s. 110.

[289] Tamże, s. 99, 132; H. Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, s. 211-247.

[290] J. Czochańska, Z. Łosiowski, Mózgowe porażenie dziecięce, w: Neurologia dziecięca, red. J. Czochańska Warszawa 1985, s. 328.

[291] R.C. Carson, J.N. Butcher, S. Mineka, Psychologia zaburzeń…, s. 99, 116.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

jest jednak wadliwym funkcjonowaniem mózgu[292]. Okazuje się, że nawet mikrouszkodzenia czynności mózgu stają się przyczyną zaburzeń, które powodują na przykład trudności i niepowodzenia w nauce. Należą do nich tzw. „zaburzenia parcjalne" takie, jak zaburzenia percepcji wzrokowej i percepcji słuchowej, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia lateralizacji. Nie mają one nic wspólnego z obniżonym ilorazem inteligencji[293], a jednak stają się przyczyną trudności w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym i dają początek między innymi dysleksji, dysgrafii, dyskalkulii[294]. W przypadku dzieci przedszkolnych z zaburzoną percepcją słuchową, wzrokową i ruchową można mówić jedynie o tzw. „ryzyku dysleksji"[295]. Marta Bogdanowicz zaleca w pracy z dziećmi dyslektycznymi wykorzystywanie metod polisensorycznych, angażujących wszystkie zmysły dziecka[296]. W pracy edukacyjnej z dziećmi przedszkolnymi oddziaływanie na wszystkie zmysły dziecka stanowi podstawową metodę pracy. Również w nauczaniu religii stosuje się metody oddziaływania wielozmysłowego[297]. W katechezie nie chodzi o terapię takiego dziecka w sensie dosłownym, ale o takie przekazywanie treści religijnych, by angażowały zarówno wzrok, słuch, ruch, mowę dziecka i ułatwiały ich odbiór. Wszystkie działania podejmowane przez katechetę, które są ważne w katechizacji ogółu dzieci, wpływają także pozytywnie na rozwój życia religijnego dzieci z dysleksją.

Zaburzeniem, którego źródłem jest także podłoże neurobiologiczne jest autyzm. W ustaleniu etiologii i istoty autyzmu poglądy zmieniły się od 1943 roku, kiedy to Leo Kanner opisał je po raz pierwszy w czasopiśmie lekarskim *The Nervous Child*[298]. Aktualnie uważa się, że autyzm nie jest zaburzeniem o charakterze jednorodnym. Obok zaburzenia percepcji słuchowej i zdolności rozu-

[292] Tamże, s. 135.

[293] B. Toroń, Zaburzenia parcjalne, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, s. 674; I. Kornatowska, Z. Łosiowski, Mikrozaburzenia czynności mózgu, w: Neurologia dziecięca, s. 347.

[294] B. Toroń, Zaburzenia parcjalne, s. 674-684; I. Kornatowska, Z. Łosiowski, Mikrozaburzenia czynności mózgu, s. 347.

[295] Terminy „ryzyko dysleksji" i „dziecko z ryzyka dysleksji" zostały rozpowszechnione przez M. Bogdanowicz – kiedy pojawiła się pierwsza wersja Skali Ryzyka Dysleksji (w roku 1993). Zob. M. Biała, Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien, Warszawa 2008, s. 82, 85-87.

[296] K. Szweda, A. Fischer, A. Nowak, Zasady tworzenia indywidualnych programów oraz systemów oceniania dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 297.

[297] Będzie o tym mowa w rozdziale IV.

[298] A.F. Brauner, Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna, tłum. T. Gałkowski, Warszawa 1993, s. 182; J. Szeląg, Katecheza osób autystycznych, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 94.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

mienia języka, a co za tym idzie ograniczenia rozwoju mowy, inną przyczyną jest nadwrażliwość sensoryczna. Dziecko nie radzi sobie z nadmiarem bodźców płynących do niego ze świata, dlatego przyjmuje postawę zamykania się i izolacji („od" a nie „do")[299]. Wiedza kliniczna na temat autyzmu pomaga obecnie w rozpoznaniu go podczas „bilansu dwulatka"[300]. Autyzm ma wiele przypadków o różnym stopniu nasilenia występujących w nim objawów. Można zatem zaobserwować dziecko autystyczne, które określa się jako „lepiej funkcjonujące społecznie"[301]. Jest ono w pewnym stopniu zdolne do podejmowania komunikacji z innymi. Posiada również niektóre umiejętności społeczne i charakteryzuje się wyższym, czasem nieprzeciętnym poziomem sprawności intelektualnych, który nie ma nic wspólnego z ilorazem inteligencji. Czasami uzdolnienia dziecka ujawniają się w liczeniu, w czynnościach plastycznych i muzycznych[302]. Jego fenomenalna pamięć pozwala mu na wykonywanie takich operacji, jak: wymienianie ciągu liczb, nazw, zdarzeń, ale bez żadnych logicznych powiązań, na zasadzie automatyzacji[303].

Dziecko z zaburzeniem autyzmu ma problemy z dialogiem i kontaktami nawet z rodzicami. Nie nawiązuje ono dłuższego kontaktu wzrokowego, porozumiewa się z otoczeniem (nawet z najbliższymi) poprzez gesty lub niewyraźnie wypowiadanie słowa. Najczęściej chce przebywać samo. Trudność sprawia mu także porozumiewanie niewerbalne. U dziecka z autyzmem obserwuje się obojętną mimikę twarzy, brak uśmiechu, trudność z wyrażaniem swojego stanu emocjonalnego[304]. Cechuje go duża nadwrażliwość albo niedowrażliwość na wszelkiego rodzaju bodźce zmysłowe, zaburzenia snu i czuwania oraz trawienia i wydalania[305]. Dziecko takie ma problem z koncentracją uwagi, z podejmowaniem zabawy, szczególnie tej „na niby" (symbolicznej), nie przejawia żadnej

[299] A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym – analiza wybranych aspektów psychologicznych i dydaktycznych, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 231.

[300] M. Wroniszewski, J. Grochowska, Wczesna intensywna interwencja w autyzmie dziecięcym, w: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz dla rodziców, red. T. Serafin, Warszawa 2005, s. 134.

[301] Tamże, s. 136.

[302] M. Kielar-Turska, Zaburzenia rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania, s. 686.

[303] A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego…, s. 234.

[304] I. Gelleta-Mac, Dzieci z Autyzmem, WwP 61 (2008) nr 4, s. 36; B. Blok, Z. Brzeska, B. Ignaczewska, Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem w Specjalnym Ośrodku Rewalidacyjno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem, w: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka…, s. 171-198.

[305] M. Wroniszewski, J. Grochowska, Wczesna intensywna interwencja w autyzmie dziecięcym, s. 136.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pomysłowości i spontaniczności w podejmowanych czynnościach. Jest wręcz przywiązane do rutynowych działań (przykładowo do spacerów tą samą trasą, ustawiania przedmiotów w określonej kolejności). Każda zmiana powoduje u niego wybuchy złości i agresji, a nawet autoagresji[306]. Nie posiada ono zdolności rozumienia innych osób, brakuje mu poczucia empatii, nie dostrzega ono sensu działań podejmowanych przez innych. U dziecka z autyzmem stwierdza się „deficyt w zakresie tzw. teorii umysłu" [307], który przejawia się między innymi brakiem używania języka jako narzędzia komunikacji. Ma ono problemy z wykonywaniem zadań symbolicznych i często wykonuje stereotypie ruchowe, czyli powtarzające się przez jakiś czas te same ruchy, na przykład kręcenie się dookoła siebie, kołysanie się, machanie dłońmi[308]. Warto nadmienić, że na gruncie katechetycznym znajomość tych dysfunkcji jest ważna. Stanowi podstawę w planowaniu treści i metod katechetycznych[309].

3.2. Zaburzenia somatyczne

Katecheta w swojej pracy może spotkać się z dzieckiem z zaburzeniem somatycznym. Do tych dysfunkcji zalicza się między innymi dysfunkcja wzroku bądź słuchu. Dziecko dotknięte ślepotą albo słabowidzące doświadcza ograniczeń wynikających z braku widzenia, ale także z powodu jeszcze innych współwystępujących niepełnosprawności[310]. Dziecko to ma problemy z wizualnym poznaniem świata i z komunikacją niewerbalną oraz z odczytywaniem komunikatów emocjonalnych. Odczuwa ograniczone możliwości w odbiorze twórczości artystycznej oraz literackiej. Pojawiają się ograniczenia w zakresie przemieszczania się, co z kolei zmniejsza możliwość kontaktu z innymi[311]. Dysfunkcja wzroku powoduje,

[306] I. Gelleta-Mac, Dzieci z Autyzmem, s. 36.

[307] M. Kielar-Turska, Zaburzenia rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania, s. 686.

[308] Tamże.

[309] Anna Zellma pisze, między innymi, o sposobach i wykorzystywaniu metod przekazywania dzieciom autystycznym treści religijnych w nauczaniu indywidualnym. Jan Szeląg daje praktyczne wskazówki do pracy katechetycznej z dzieckiem autystycznym. Barbara Rozen pisze o stosowaniu „zasady małych kroków" w terapii i edukacji religijnej dziecka autystycznego. Zob. B. Rozen, Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne, Olsztyn 2008, s. 239-255; Zob. J. Szeląg, Katecheza osób autystycznych, s. 94; tenże, Postulaty pastoralno-katechetyczne w pracy z dziećmi autystycznymi, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 218-229; A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego…, s. 229-248.

[310] D. Lipiec, Uwarunkowania szkolne i rodzinne katechezy dzieci niewidomych i słabowidzących, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 230.

[311] J. Kuczyńska-Kwapisz, Wybrane zagadnienia z tyflologii przydatne w katechezie, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, s. 320.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

że dotknięte nią dziecko ciągle wymaga zaangażowania osób trzecich, co zwiększa w takim dziecku poczucie braku niezależności i samodzielności. Przy zapamiętywaniu treści jego uwaga musi być bardziej natężona. Wszystko to sprawia, że system nerwowy dziecka z wadą wzroku jest bardziej obciążony i powoduje różne napięcia emocjonalne[312]. Dzieci niewidome i słabowidzące na ogół uczęszczają do szkół specjalnych albo klas integracyjnych. Wymaga to od katechety dodatkowego przygotowania z tyflopedagogiki i tyflopsychologii. Wśród dzieci z uszkodzonym słuchem może być wychowanek niesłyszący lub słabosłyszący. U dziecka z uszkodzonym narządem słuchu[313] „występuje obniżenie sprawności funkcjonalnej narządu słuchu utrudniające, ograniczające lub uniemożliwiające życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych właściwych dla płci i wieku zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi"[314]. W przypadku uszkodzenia słuchu występują inne dodatkowe zaburzenia. Podstawowym problemem, ze względu na zaburzony proces kształtowania się mowy, okazuje się wzajemna komunikacja. Nie rozwiązuje tego problemu nawet język migowy[315], gdzie trudno jest przedstawić dzieciom pojęcia abstrakcyjne (np. pojęcie dobra, piękna, Boga). Wychowanek głuchoniemy wykazuje jedynie zdolność do myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Dziecko z zaburzonym słuchem ma problemy z dokonywaniem klasyfikacji i porównywaniem, a także z wyrażaniem stosunków przestrzennych i czasowych[316]. Innym utrudnieniem dla dziecka z ubytkiem słuchu są zaburzenia funkcji ruchowych. Przejawiają się one w mniejszej sprawności i w słabej płynności ruchów. Obok tych zaburzeń występuje także „słabszy rozwój klatki piersiowej i narządów oddechowych"[317]. Brak myślenia przestrzennego, a także kłopoty z zapamiętywaniem sekwencji oraz trudności z przypomnieniem już poznanych treści, powoduje znaczne zubożenie rozwoju poznawczego. Poza tym wychowanek z uszkodzonym narządu słuchu doświadcza trudności w rozwoju uczuciowym. Niemożność rozładowania napięć emocjonalnych za pomocą ekspresji językowej sprawia, że dziecko staje się pobudzone i nadmiernie impulsywne, a także często przeżywa lęki i frustracje[318].

---

[312] Tamże, s. 321.

[313] Termin „uczeń z uszkodzonym narządem słuchu" zawiera w sobie różne stopnie zaburzeń słuchu, w zależności od uszkodzenia części narządu słuchu. Więcej na ten temat zob. np. w: A. Zellma, M. Punda, Katecheza uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 66-72.

[314] Tamże, s. 66-67.

[315] Tamże, s. 65.

[316] A. Rakowska, Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia, Kraków 2003, s. 76.

[317] A. Zellma, M. Punda, Katecheza uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, s. 65.

[318] Tamże, s. 79.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Praktyka pokazuje, że katecheza dziecka z uszkodzonym narządem słuchu należy do najtrudniejszych. Dotyka świata ciszy, który dla ludzi słyszących jest nieosiągalny. Katecheci, pracując z dzieckiem z wadą słuchu oprócz przygotowania teologicznego muszą posiadać wiedzę z zakresu surdopedagogiki oraz wykazywać się znajomością możliwości psychofizycznych i percepcyjnych dziecka[319].

Warto wspomnieć o jeszcze jednym zaburzeniu, typowym dla zaburzeń o podłożu neurofizjologicznym, którym jest mózgowe porażenie dziecięce. Jego objawy związane są z zaburzeniami typowo somatycznymi, a szczególnie z „zaburzeniami czynności ruchowych i postawy"[320]. Zaburzenia te dotyczą przeważnie czynności związanych z poruszaniem się, z siedzeniem, a także dotyczą małej motoryki, a więc zaburzeń manualnych[321]. Ujawniają się one poprzez „wzmożone lub obniżone napięcie mięśniowe, wygórowane odruchy, ruchy mimowolne"[322]. Dziecko z zespołem mózgowego porażenia wymaga opieki dorosłych. Jest ono mało samodzielne i czasami, w zależności od stopnia niepełnosprawności, niezaradne. Ponadto innymi zaburzeniami towarzyszącymi mózgowemu porażeniu są zaburzenia percepcji wzrokowej, słuchowej, mowy oraz zachowania. Z kolei rozwój umysłowy u tych dzieci przebiega bez większych zakłóceń (ocenia się go jako prawidłowy lub nieznacznie upośledzony)[323]. Dzieci z zespołem porażenia mózgowego wymagają stosowania wielu metod nauczania, także podczas lekcji religii.

3.3. Zaburzenia emocjonalne

W edukacji religijnej uczestniczą również dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi. Sytuacja ta ma wpływ na pracę katechety, zwłaszcza na omawiane treści, stosowane metody nauczania i sposoby dyscyplinowania. Dosyć powszechnie występującym zaburzeniem wśród wychowanków w przedszkolu jest zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, nazywany powszechnie ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*)[324]. Na ogół przyjmuje się, że ADHD jest zaburzeniem o podłożu neurologicznym. Bywa ono traktowane jako zaburzenie zachowania, ale też jako zaburzenie emocjonalne. Nie ma tu jedno-

[319] A. Kiciński, Katecheta specjalny, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, s. 39-53.

[320] J. Czochańska, Z. Łosiowski, Mózgowe porażenie dziecięce, w: Neurologia dziecięca, s. 328.

[321] H. Kipa, Dziecko z mózgowym porażeniem dziecięcym, na lekcjach religii – doświadczenie katechety, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, s. 250.

[322] Tamże.

[323] J. Czochańska, Z. Łosiowski, Mózgowe porażenie dziecięce, s. 328.

[324] M. Dudek, Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD, Warszawa 2009, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

myślności autorów, z tej racji, że współwystępuje w ADHD wiele objawów uważanych za symptomy innych zaburzeń[325].

Dziecko z ADHD charakteryzuje się nadwrażliwością emocjonalną, wzmożoną impulsywnością i zmiennością w obszarze zainteresowań oraz działań, które wynikają z braku skupienia uwagi przez dłuższy czas[326]. Zachowanie dziecka z objawami nadpobudliwości psychoruchowej jest szczególnie uciążliwe dla otoczenia. Dziecko to jest ciągle pobudzone, pełnie niepokoju ruchowego, nie może na niczym dłużej skupić uwagi[327]. Wybiera zabawy, wymagające ruchu, przede wszystkim bieganie połączone z hałasem i krzykiem[328]. Dziecko z ADHD jest chaotyczne, lękliwe, trudno mu postępować w sposób przemyślany i zgodny z przyjętymi zasadami. Ciągle popełnia te same błędy i sprawia wrażenie, jakby nie potrafiło wyciągnąć wniosków ze swojego postępowania. Nie potrafi ono zaplanować swojej pracy, dlatego potrzebuje stałego nadzoru dorosłych[329]. Czasem wyrywa się do odpowiedzi, nie słuchając do końca pytania. Dziecko z ADHD robi w danym momencie to, na co ma ochotę. Sprawia wrażenie nieposłusznego i szybko nuży się pracą, która wymaga dłuższej koncentracji. Dziecko z ADHD często przemieszcza się po sali w trakcie zajęć, podskakuje, wspina się na różne przedmioty[330]. Dziecko z zaburzeniem ADHD uczęszczające na katechezę, wymaga indywidualnego potraktowania. Zaleca się, między innymi: 1) przestrzeganie rutyny w wykonywaniu codziennych zajęć i czynności oraz planu katechezy; 2) ustalanie pewnych rytuałów (stałe miejsce w grupie, stałe miejsce przy stoliku, bez zbędnych na nim przedmiotów); 4) konsekwencję w stosunku do wymagań wobec dziecka ze strony wychowawców i katechety; 5) zapewnienie dziecku zaspokojenia wzmożonej potrzeby ruchu (przeplatanie zajęć wymagających skupienia uwagi z zabawa ruchową); 6) zastosowanie wzmocnień pozytywnych; 7) cierpliwość i akceptację dziecka z jego deficytem[331].

Warto przypomnieć, że dzieci w wieku przedszkolnym cechuje duża aktywność ruchowa i labilność uczuciowa, a więc nie każde ruchliwe i żywe dziecko ze zmieniającym się szybko nastrojem emocjonalnym będzie kwalifikowane

325 Tamże, s. 16-21.

326 I. Kornatowska, Z. Łosiowski, Mikrozaburzenia czynności mózgu, s. 351; T. Wolańczyk, M. Skotnicka, A. Kołakowski, A. Pisula, Zespół nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci, WwP 57 (2004) nr 3, s. 3.

327 C. Neuhaus, Dziecko nadaktywne. Niedobór uwagi i nadpobudliwość ruchowa u dzieci. Jak pomóc?, Warszawa 2003, s. 179.

328 M. Dudek, Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD, s. 15.

329 Tamże, s. 16.

330 M. Biała, Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien, s. 65.

331 Tamże, s. 70-73.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

do grupy dzieci z ADHD. Nadmiar energii u dziecka jest normalnym objawem typowym dla pewnego okresu rozwoju. O zaburzeniu ADHD świadczą te zachowania dziecka, które występują stale, utrudniając normalne funkcjonowanie w przedszkolu oraz w domu. Objawy te będą „niewspółmierne do wieku i poziomu rozwoju dziecka"[332]. Poza tym niektóre bardziej nasilone zachowania, np. wzmożona agresja wobec rówieśników i dorosłych, nadmierna aktywność, brak koncentracji uwagi, zbyt impulsywne działanie mogą stać się dla dorosłych sygnałami, że warto zasięgnąć konsultacji specjalistów[333].

Innym zaburzeniem, coraz częściej spotykanym w przedszkolach ogólnodostępnych, jest zaburzenie zwane zespołem Aspergera. Zaliczane jest ono do łagodnej odmiany autyzmu o podłożu neurologicznym. Jego objawy przejawiają się upośledzeniem funkcji społecznych i emocjonalnych[334]. Zespół Aspergera cechuje się, „jakościowymi zaburzeniami relacji społecznych oraz zachowań przy nieznacznie zaburzonym stopniu rozwoju mowy"[335]. Dziecko z symptomami zespołu Aspergera może funkcjonować w domu normalnie. W warunkach przedszkolnych zachowuje się jednak tak, jakby przebywało w swoim świecie. Podejmuje kontakty z dorosłymi i rówieśnikami, ale nie jest już zainteresowane ich podtrzymaniem. Problemem staje się dostosowanie dziecka z zespołem Aspergera do reguł panujących w grupie i akceptowanie zmian. Ma ono tendencje do schematycznego zachowania, nie lubi niespodzianek i niezapowiedzianych zmian. Często jego reakcje są natychmiastowe i intensywnie emocjonalne oraz agresywne[336]. Dziecko z zespołem Aspergera cechuje jednak prawidłowy rozwój poznawczy. Nie przejawia ono zaburzeń (typowych w autyzmie), które uniemożliwiłyby logiczną komunikację z innymi[337]. Dziecko z zespołem Aspergera może być nawet bardzo uzdolnione. Interesuje się jednak zazwyczaj wąską dziedziną wybraną przez siebie. Towarzyszy mu chęć dokładnego jej zgłębiania. Może ono przejawiać łatwość w zapamiętywaniu różnych informacji i kojarzenia faktów[338], nie zwracając przy tym uwagi na reakcje innych osób. Dziecko z zespołem Aspergera nie jest zdolne „do komunikowania dwustronnego i empatyczne-

[332] T. Wolańczyk, M. Skotnicka, A. Kołakowski, A. Pisula, Zespół nadpobudliwości psychoruchowej…, s. 3.

[333] M. Biała, Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien, s. 64-65.

[334] I. Gelleta-Mac, Zaburzenia psychiczne u dzieci w wieku przedszkolnym. Autyzm. Zespół Aspergera, WwP 63 (2009) nr 5, s. 17.

[335] M. Wroniszewski, J. Grochowska, Wczesna intensywna interwencja w autyzmie dziecięcym, s. 136.

[336] I. Gelleta-Mac, Zaburzenia psychiczne u dzieci w wieku przedszkolnym. Autyzm…, s. 18.

[337] A. Zellma, Wybrane aspekty psychologiczno-dydaktyczne katechizacji dzieci autystycznych z zespołem Aspergera w klasach integracyjnych, Kat 47 (2003) nr 10, s. 3.

[338] I. Gelleta-Mac, Zaburzenia psychiczne u dzieci w wieku przedszkolnym. Autyzm…, s. 18.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

go wczuwania się w przeżycia rozmówcy”[339]. U dziecka z zespołem Aspergera mogą również współwystępować inne zaburzenia, na przykład ADHD, dysleksja, dysgrafia, dyspraksja lub rozwojowe zaburzenie koordynacji ruchowej, echolalia, czyli powtarzanie tego, co ktoś mówi[340].

Kościół stara się wychodzić naprzeciw wszystkim osobom, których dotknęło cierpienie związane z niepełnosprawnością umysłową i psychofizyczną. Obejmuje ich katechezą, a programy studiów katechetycznych wzbogaca o przedmioty i ćwiczenia z zakresu pedagogiki i katechezy specjalnej[341]. Katechetycy podejmują problematykę związaną z wychowaniem w wierze dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, między innymi z wadą słuchu[342], z wadą wzroku[343] oraz z niepełnosprawnością intelektualną[344]. Korzystają też z pedagogiki M. Montessori. Pracowała ona w klinice z dziećmi niepełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo. Obserwacje poczynione podczas przebywania z dziećmi w klinice, a następnie w „laboratorium-świetlicy dla dzieci z marginesu społecznego”[345] zaowocowały wypracowaniem podstawowych zasad i struktur pedagogicznych jej koncepcji. Efektem zastosowania ich w praktyce był korzystny postęp w rozwoju dzieci[346]. Dlatego wydaje się, że w pracy katechetycznej z dziećmi autystycznymi i z zespołem Aspergera katecheta może wykorzystać niektóre elementy metody M. Montessori (np. pomoce plastyczno – muzyczne, pomoce do ćwiczeń praktycznego życia, materiał sensoryczny, kolorowe tabliczki)[347].

---

339 A. Zellma, Wybrane aspekty psychologiczno-dydaktyczne katechizacji dzieci autystycznych…, s. 4.

340 Opis symptomów, jakie mogą pojawiać się u dziecka z zespołem Aspergera przedstawia np.: M. Winter, Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien. Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, tłum E. Niezgoda, Warszawa 2006, s. 5-13; L. Jackson, Świry, dziwadła i Zespół Aspergera. Przewodnik użytkownika dojrzewania, tłum. E. Niezgoda, Warszawa 2007.

341 A. Kiciński, Założenia katechezy specjalnej, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 23-24.

342 A. Zellma, M. Punda, Katecheza uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, s. 65-90.

343 D. Lipiec, Katecheza dzieci niewidomych i słabowidzących, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 117-143; tenże, Uwarunkowania szkolne i rodzinne katechezy dzieci niewidomych i słabowidzących, s. 230- 242.

344 D. Jucha, Katecheza sakramentalna osób z niepełnosprawnością intelektualną, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 52-64; taż, Katecheza sakramentalna osób z niepełnosprawnością intelektualną – Przebieg, trudności, wnioski, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 155-176; I. Nowak, Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych w okresie przedszkolnym, w: Katecheza. Rodzina, Parafia i Szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 17-28.

345 M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 173-174.

346 Tamże.

347 A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Przedstawiając zaburzenia rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym zaprezentowano różne zespoły zaburzeń, z którymi katecheta spotka się zarówno w pracy w przedszkolu ogólnodostępnym, jak i w placówkach specjalnych. Należy dodać, że z zaburzeniami: z zespołem Aspergera, ADHD albo z różnymi zaburzeniami o podłożu lękowym[348] katecheta może spotkać się katechizując w każdym ogólnodostępnym przedszkolu. Nie musi posiadać przy tym dodatkowych kwalifikacji i predyspozycji, jak w przypadku katechezy specjalnej. Mimo tego, katecheta, który pracuje z dziećmi w przedszkolu ogólnodostępnym powinien znać podstawowe zasady rozwoju dziecka. Ponadto wskazane jest, aby wykazywał się podstawową orientacją w zakresie specyficznych zaburzeń wychowanka w wieku przedszkolnym. Wiedza taka jest niezbędna po to, aby w sposób kompetentny objąć nauczaniem katechetycznym dziecko z trudnościami. Przypomina o tym *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, w którym czytamy, że „każda wspólnota chrześcijańska za osoby wyjątkowo umiłowane przez Pana uważa tych, którzy – szczególnie wśród najmniejszych – cierpią upośledzenie fizyczne, umysłowe i inne braki”[349], dlatego „należy ofiarować im odpowiednią katechezę, zarówno w szkole, jak i w parafii bądź też w innych miejscach formacyjnych, wspomagając zwłaszcza rodzinę”[350].

Aby skutecznie przekazywać orędzie zbawcze katecheta winien poznać sposób funkcjonowania wychowanków zarówno w wymiarze biologicznym, jak i psychicznym. Wiek przedszkolny jest bardzo specyficznym i intensywnym okresem w rozwoju dziecka. Katecheta, tak jak każdy nauczyciel przedszkola powinien znać specyfikę rozwojową dziecka, aby w sposób trafny dostosować swoje działanie edukacyjne i wychowawcze do możliwości percepcyjnych wychowanków. Niezbędna jest przy tym konkretna znajomość właściwości rozwojowych, gdyż stanowi ona podstawę w programowaniu treści i metod nauczania.

– analiza wybranych aspektów psychologicznych i dydaktycznych, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, s. 243; J. Ożóg, Moje doświadczenia ze stosowania metody Marii Montesori w przedszkolu i nauczaniu w klasie I na Oddziale Psychiatrii Dziecięcej, [online] [dostęp: 20 czerwca 2012], Dostępny w Internecie: <http://zssnr2.krakow.w.interia.pl/naucz/metoda.htm>, s. 1 z 3.

[348] M. Biała, Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien, Warszawa 2008, s. 73-82.

[349] DOK 189.

[350] PDK 109.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Rozdział III

Treści programowe edukacji religijnej w przedszkolu

Znajomość podstaw rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym jest ważnym zadaniem w pracy katechety. Dzięki niej można przekazywać treści w sposób dostosowany do percepcji dziecka, bez ich infantylizowania. Dokumenty katechetyczne[1] wyraźnie podkreślają, że w katechezie ważne jest zachowanie zasady integralności treści nauczania Objawienia Bożego. „Każdy z uczniów Jezusa ma bowiem prawo otrzymać <słowo wiary>, pełne i całkowite, w swej ostrości i sile, nie może być ono okaleczone, zafałszowane lub zubożone"[2], dlatego „żadnemu katechecie nie wolno własną powagą dzielić dziedzictwa wiary na to, co on uważa za ważne i nieważne, aby potem jednego nauczać a drugie przemilczać"[3]. Katecheza powinna przekazywać prawdy wiary, łącząc je z wymaganiami moralnymi życia chrześcijańskiego i z kształtowaniem postaw wynikających z wiary[4]. Wymienione reguły obowiązują także w katechezie dzieci w wieku przedszkolnym, z zachowaniem zasady przystępności, stopniowania trudności i indywidualizacji.

Stąd też w poniższych analizach zaprezentowane zostaną podstawy programowe edukacji religijnej w przedszkolu. Do nich zalicza się inicjację w życie wiarą wraz ze wskazaniem na treści edukacji religijnej, doświadczenia dziecka, symbole i znaki, które wspomagają proces rozwoju religijnego. Obok tego wymienia się wychowanie dziecka do modlitwy i udziału w liturgii Kościoła oraz formowanie postaw moralnych dzieci przedszkolnych.

---

[1] DOK 111-112; CT 30; PDK 35.
[2] CT 30.
[3] Tamże.
[4] Tamże 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

1. Rozwijanie poznania wiary

Cele i zadania, które stoją przed katechezą przedszkolną[5] domagają się wypełnienia jej odpowiednimi treściami religijnymi. Należy dodać, że dziecko nie tylko ma się ich nauczyć na pamięć, ale przede wszystkim zrozumieć je. Tylko wtedy będą one pomocą w autentycznym spotkaniu wychowanka z Bogiem i otworzą go na drugiego człowieka. Z. Marek zwraca uwagę, „że zbyt wczesne przekazywanie dziecku teologicznych pojęć może prowadzić do zaangażowania rozumu dziecka w sprawy religii bez otwarcia (…) jego serca. W konsekwencji dziecko może nauczyć się rozsądnego myślenia o religii, ale nie będzie zdolne pokochać Boga i przylgnąć do Niego całą swą osobą, co z kolei spowoduje tylko zewnętrzne przyjęcie wiary, bez wewnętrznej akceptacji"[6]. Treści religijne powinny integrować różne wymiary życia dziecka, czyli świat jego przeżyć i emocji, doświadczeń i poszukiwań oraz rodzących się pytań o otaczający świat, o ludzi i o Boga[7]. Należy je nie tyle przekazywać, ile wspólnie z dziećmi odkrywać[8]. Takie podejście do katechezy zakłada aktywny udział w niej dziecka, przejawiający się w postawie poszukiwania i odkrywania. Na ten fakt zwracała uwagę m.in. M. Montessori. Podważała ona słuszność przekazywania jedynie wiedzy religijnej małym dzieciom oraz opowiadała się bardziej za wychowawczym charakterem nauki religii i umożliwieniem dziecku odkrywania Boga całą osobowością[9]. Zdaniem M. Montessori zarówno materiał dydaktyczny, jak i otoczenie dziecka oraz jego aktywność powinny mu pomagać w odkrywaniu Boga[10].

1.1. Odkrywanie obecności i miłości Boga

Dziecko, które przychodzi na katechezę przynosi ze sobą różne wyobrażenia Boga. Zostały one ukształtowane pod wpływem kontaktów z rodzicami i krewnymi oraz innymi spotkanymi osobami. Nie zawsze obraz Boga jest poprawny,

[5] Cele i zadania katechezy przedszkolnej zostały omówione w rozdziale I, w punkcie 1.3.

[6] Z. Marek, Wychowanie religijne u początków życia dziecka, Kat 38 (1994) nr 1, s. 12; tenże, Wychowanie religijne małego dziecka, HW 1993 z. 15, s. 61; M. Leist, Kein Glaube ohne Erfahrung, Kevelaer 1982, s. 101; taż, „Nie ma wiary bez doświadczenia. Uwagi o religijnym wychowaniu dziecka" tłum. I. Gano, Warszawa 1986, s. 103.

[7] PNRP 2010: WAM, s. 12; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 3.

[8] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 3.

[9] C. Krumme, Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Beduetung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung, Worshop Religionspädagogik, Band 2, hrsg. E. Spiegel, Berlin 2006, s. 24-25.

[10] Zob. o tym w rozdziale I.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

a nawet często bywa zafałszowany[11]. Dziecko, na przykład, wyobraża sobie Boga jako osobę karzącą człowieka za popełnione złe czyny albo jako strażnika, który wszystko wie, śledzi człowieka i nigdzie nie można przed nim uciec. Innym wyobrażeniem Boga jest obraz księcia i czarodzieja[12]. Stąd ważnym zadaniem katechezy przedszkolnej jest ukazanie prawidłowego wizerunku Pana Boga w oparciu o biblijne Objawienie.

Podstawa programowa katechezy dla przedszkola z 2001 roku i z 2010 roku zadanie „rozwijania poznania wiary" łączy z treściami, które mają pomóc dziecku w odkryciu kochającego Boga[13]. Autorzy dokumentu przypominają, że „w procesie wychowania inspirowanego wiarą należy wskazać dziecku na Boga obecnego, bliskiego, troszczącego się o człowieka, pełnego miłości do ludzi. Dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje odkrywać miłość Boga w kontaktach z bliskimi mu osobami: rodzicami, opiekunami, dziadkami, rodzeństwem, wychowawcami, katechetami"[14]. Dlatego treści katechezy przedszkolnej koncentrują się już na samym wstępie wokół Boga Stwórcy świata i człowieka. Dziecko podczas edukacji religijnej ma poznać Boga: dawcę przyrody i świata niematerialnego, Stwórcę, którego cechuje przyjazne nastawienie do człowieka i chęć nawiązania z nim relacji pełnej miłości[15]. W tym kontekście warto przypomnieć, że w koncepcji pedagogicznej E. Bojanowskiego poniedziałek był dniem, w którym dzieci miały odkrywać Boga Stwórcę poprzez wycieczki, spacery, a także opowiadania[16].

Podczas katechezy przedszkolnej wychowanek ma także doświadczyć, że zarówno on, jak i każdy człowiek jest dzieckiem Pana Boga. Konsekwencją takiego przekonania jest nabywanie postawy szacunku wobec siebie i drugiego człowieka, przyjęcie wymagań Boga względem miłości siebie i bliźniego. Same natomiast treści katechetyczne są nośnikiem prawdy o miłości Boga, która objawia się przez to, że posyła On na świat swego Syna Jezusa Chrystusa, a Kościół czyni miejscem swojego zamieszkania między ludźmi. Odkrywanie wiadomości religijnych ma pomóc dziecku w poznawaniu podstawowych pojęć teologicznych takich, jak: Bóg Ojciec, Jezus Chrystus, Duch Święty, Kościół, Maryja, święci, aniołowie i modlitwa oraz w odkrywaniu Boga, który przemawia do człowieka poprzez

[11] M. Braun-Gałkowska, Psychologia domowa, Lublin 2008, s. 271-275.

[12] Z. Marek, O kształtowaniu obrazu Boga, HW 1991 z. 7, s. 32-38; PM0 2003: WAM, z. 0, s. 16-19.

[13] PPKP 2001, s. 15; PPKP 2010, s. 18.

[14] PPKP 2010, s. 16-17.

[15] Tamże, s. 18.

[16] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka" 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 213.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

słowa Pisma Świętego[17]. Pamiętają o tym twórcy podręczników do nauki religii dla dzieci sześcioletnich[18]. Zaproponowane przez autorów katechezy stają się pomocne dla dziecka w odkrywaniu Boga zarówno obecnego w Piśmie Świętym[19], w otaczającym świecie[20], jak i w codziennych wydarzeniach[21]. Katechezy takie, jak na przykład: „Bóg podarował mi życie przez moich rodziców"[22], „Bóg mnie życiem obdarował, zawsze będę je szanował"[23] oraz cykl siedmiu katechez dla czterolatków zatytułowany „Bóg cieszy się mną i moją rodziną"[24] pomagają dzieciom zrozumieć, że Boża miłość objawia się w miłości i trosce rodziców, a także innych bliskich osób. Jeden z bloków tematycznych programu „Radość dzieci Bożych" zatytułowany „Jezus darem Boga – Bóg daje siebie"[25] niesie dzieciom przesłanie o darze miłości Pana Boga w osobie Jezusa Chrystusa. Ponadto proponowane katechezy dla dzieci przedszkolnych pomagają wprowadzić dziecko w życie wspólnoty Kościoła i dostrzegać w niej obecność Boga i działanie Ducha Świętego[26]. Autorzy programu *Radość dzieci Bożych* w katechezie dla czterolatków proponują takie treści, jak: Bóg jest naszym Ojcem, Bóg nas karmi i pomaga nam w trudnościach oraz Bóg jest naszym doradcą i uzdrowicielem[27], który troszczy się o nasze życie, o pokarm, a nawet przygotowuje nam mieszkanie w niebie[28].

---

[17] PPKP 2010, s. 18.

[18] Zob. np. PDz0 2007: JEDNOŚĆ; PDz0 2010: KśW; PDz0 2009: WAM; PDz0 2005: ERRATA.

[19] Zob. np. PM0 2003: WAM, z. 0, s. 20-21; M. Łudczak, Wychowanie biblijne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 223-225; W aneksie do poradniku dla katechety „W dziele Stworzenia odkrywam miłość Boga" znajdują się cytaty z Pisma Świętego, które można wykorzystać podczas katechez. Zob. PM0 2005: ERRATA, s. 69-77.

[20] Zob. np. katechezy: „Ślady Pana Boga i człowieka na ziemi", „Pan Bóg dla człowieka tworzy świat", w: PDz0 2009: WAM, s. 26-29; oraz „Boga bardzo kochać chcę, On jest zawsze blisko mnie", „Dobremu Bogu dziękować chcę za świat, którym obdarza mnie", w: PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 10-11 i 14-15.

[21] Zob. np. katechezy: „Słowa Boże są światłem", „Gdy rozpętała się burza", w: PDz0 2010: KśW, s. 41-43 i 47-49.

[22] PDz0 2009: WAM, s. 18.

[23] PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 16.

[24] PM4 2004: WAM, z.1, s. 5-36.

[25] PNRP 2003: WAM, s. 23 i 27; PM0 2003: WAM, z. 0, s. 4-6.

[26] Zob. np. katechezy: „Zesłanie Ducha Świętego", „Pocieszyciel", „Niedzielne świętowanie", w: PDz0 2009: WAM, s. 104-111; „Kiedy w kościele się zbieramy, to Jezusa słów słuchamy", „Jezus dał Ducha Pocieszyciela, który me serce rozwesela", w: PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 86-89 i 92-93.

[27] PNRP 2003: WAM, s. 12.

[28] Tamże, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Treści katechetyczne, w których dominuje poznanie Boga jako miłującego Ojca, Dawcy świata i człowieka, podejmują wszystkie programy do nauczania religii dziecka w wieku przedszkolnym[29], także zatwierdzony w 2010 roku program do nauczania religii dzieci przedszkolnych, który nosi tytuł: *Kochamy dobrego Boga*. Wskazując na cel religijnego wychowania dziecka przedszkolnego, autorzy podkreślą ukazywanie Boga jako „dawcy życia i Stwórcy świata"[30], któremu zależy na szczęściu każdego człowieka. Ponadto przypominają, że „w procesie wychowania inspirowanego wiarą należy wskazać dziecku na Boga obecnego, bliskiego, troszczącego się o człowieka, pełnego miłości do ludzi"[31]. Zauważają, że „dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje odkrywać miłość Boga w kontaktach z bliskimi mu osobami: rodzicami, opiekunami, dziadkami, rodzeństwem, wychowawcami i katechetami"[32]. Tak więc treści programowe katechez przedszkolnych akcentują prawdę o Bogu dobrym i kochającym, obecnym w życiu codziennym.

Dla tworzenia właściwego obrazu Boga należy sięgać do podstawowego źródła wiary, jakim jest Boże Objawienie. Zasada ta obowiązuje również w odkrywaniu Boga przez dziecko[33]. Autorzy materiałów katechetycznych zachęcają zarówno rodziców[34], jak i katechetów[35] do czytania bądź opowiadania dzieciom tekstów (perykop) Pisma Świętego[36]. Przez czytanie albo opowiadanie i oglądanie ilustracji biblijnych dzieci mogą poznawać Boga przyjaznego, życzliwego i zatroskanego o ludzi. Świadczą o tym katechezy zbudowane na kanwie przypowieści o Dobrym Pasterzu, o Synu Marnotrawnym i Miłosiernym Ojcu, czy też przypominające o cudach uzdrowienia dokonywanych przez Pana Jezusa, o nakarmieniu głodnych, o uciszeniu burzy[37]. Dzieci mają odkrywać Boga pełnego miłości podczas katechez o śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa[38]. Już w obrazach zaczerpniętych ze Starego Testamentu (Bóg Stwórca, Bóg obecny w życiu narodu Wybranego w znaku Obłoku, Dawid śpiewający dla Boga) katechi-

[29] Zob. np. PNRP 2004: JEDNOŚĆ, s. 3-5; PNRP 2004: KśW, s. 10, 14, 18, 21; PNRP 2005: ERRATA, s. 4; PNRP 2003: PIW, s. 6-7.

[30] PNRP 2010: WAM, s. 11.

[31] Tamże, s. 12.

[32] Tamże.

[33] Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990, Kraków 1994, s. 160-170; tenże, Wychowywać do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków 1996, s. 60.

[34] Zob. np. PDz4 2005: JEDNOŚĆ, s. 5.

[35] Zob. np. PNRP 2003: WAM, s. 17; PM0 2003: WAM, z. 0, s. 20-21.

[36] Na przykład niektóre podręczniki proponują cykl katechez wprowadzających w czytanie i słuchanie Pisma Świętego. Zob. PDz0 2010: KśW, s. 32-50; PDz5 2010: KśW, s. 6-35.

[37] PNRP 2003: WAM, s. 17.

[38] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zowani mogą odnaleźć Boga Stwórcę świata i człowieka oraz jako Pana godnego uwielbienia[39], który troszczy się o ludzi. Dostrzegając Boga, który słucha i widzi, a w czasie wędrówki przez pustynię, zapewnia ludziom pokarm, dziecko zaczyna dostrzegać, że Bóg jest wrażliwy na losy ludzkie i na zasadzie analogii nabiera zaufania do Boga i przekonania, że o niego również troszczy się Bóg[40]. Z kolei obrazy zaczerpnięte z Nowego Testamentu pomagają dziecku odnaleźć Boga, który podarował ludziom swojego syna Jezusa Chrystusa. Poprzez osobę Jezusa dzieci przedszkolne odkrywają Boga jako kochającego Ojca, który chce każdego obdarzać swoją miłością. Dowiadują się, że ludzie mogą zwracać się do Niego w każdej potrzebie, z ufnością, jak do Ojca[41]. W ten sposób dzieci w procesie wychowania religijnego stopniowo zdobywają doświadczenie Boga, któremu zależy na człowieku. Ponadto odkrywają prawdę, że Bóg jest obecny w życiu każdego człowieka, a przez Jezusa Chrystusa, angażuje się w ludzkie sprawy i dlatego jest „Bogiem z nami"[42].

W edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolny istotne okazuje się organizowanie warunków wspierających dziecko w poszukiwaniu i odnajdywaniu Boga, a w konsekwencji w poprawnym ukształtowaniu Jego obrazu. Od ukształtowania obrazu Boga zależy kształt wiary oraz charakter życia religijnego wychowanka[43]. Dlatego należy stwarzać sytuacje, które pomogą dziecku w tworzeniu prawidłowego wizerunku Boga, o czym przypominał bł. E. Bojanowski. Na kanwie codziennych przeżyć i doświadczeń dziecka dojrzewa wiara i kształtuje się obraz Boga.

1.2. Religijne wyjaśnianie doświadczeń

W wychowaniu chrześcijańskim istotną rolę przypisuje się naturalnym doświadczeniom dziecka, które przynależą do jego codzienności. „Nie chodzi tu o jakieś niezwykłe doświadczenia, które prowadzą dziecko ku transcendencji, ale o doświadczenia osadzone w życiu rodziny, w życiu przedszkola, nasycone elementami społecznymi i kulturowymi"[44]. Mają one wartość wychowawczą. Pomagają bowiem dzieciom otwierać się na wymiar religijny. Wśród tych doświadczeń wymienia się na przykład: „zaufanie, akceptację życia, zdolność do

[39] Zob. np.: PM5 2007: KśW, s. 48-49.
[40] E. Osewska, Pierwsze rozmowy o Bogu, Kat 44 (2000) nr 7-8, s. 33.
[41] Tamże, s. 33-34.
[42] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 58.
[43] Tenże, O kształtowaniu obrazu Boga, s. 29.
[44] E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, AK 2004 z. 1, s. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

otwierania się na drugiego człowieka”[45]. Odwoływanie się do wymienianych doświadczeń stanowi warunek „odpowiedzialnego działania dziecka w całym przyszłym życiu”[46]. Postawa otwartości na nowe doświadczenia warunkuje również otwieranie się na rzeczywistość nadprzyrodzoną i na wartości religijne, a w konsekwencji na Boga. Na potrzebę odwoływania się w procesie wychowania do doświadczeń dziecka i do jego potrzeb życiowych zwracała uwagę M. Montessori. Również w pedagogice egzystencjalnej akcentowano rolę doświadczenia w rozwoju osoby.

Doświadczenia, które mają fundamentalne znaczenie dla kształtowania życia religijnego dziecko zdobywa w kontakcie z rodzicami. Związek rodzice – dziecko często ma wpływ na związek dziecka z Bogiem”[47]. Najważniejszym doświadczeniem jest tu poczucie zaufania[48]. Duże znaczenie w wychowaniu religijnym przypisuje się dziadkom i krewnym, a nawet wychowawcom i nauczycielom religii. Od wyznawanych przez nich wartości i prezentowanych postaw, szczególnie względem dziecka, a także wypełniania praktyk religijnych zależy w dużym stopniu jego rozwój wiary[49]. Wychowanek, który doświadcza w domu miłości, zaufania, czułości, będzie zdolny przyjąć i odkryć miłość Pana Boga. Szacunek i życzliwość, otrzymywane od najbliższych staną się pomostem do kształtowania poczucia własnej wartości i postawy szacunku względem Pana Boga. I odwrotnie dziecko, które doznaje od najbliższych niesprawiedliwości, żyje w poczuciu lęku i odrzucenia, w konsekwencji wyobraża sobie Boga jako kogoś, kogo trzeba bezwzględnie słuchać, a także należy się go bać i odczuwać przed nim respekt, bo w przeciwnym razie może to skutkować jego gniewem. Takie zachowanie nie kształtuje postawy zaufania i poczucia bezpieczeństwa[50].

W religijnym wychowaniu dziecka i w nabywaniu doświadczeń (nie koniecznie religijnych) ogromną rolę odgrywa jego zdolność do stawiania pytań[51]. Ciągłe pytania wychowanka takie, jak np. „dlaczego, po co, skąd, dokąd” są tak naprawdę pytaniami o przyczynę i sens ludzkiego istnienia[52]. Dziecko zaczyna

[45] W. Kubik, Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, red. W. Kubik, Warszawa 1983, s. 19.

[46] Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka…, s. 253.

[47] G. Hansemann, Wychowanie religijne, przeł. S. Szczyrbowski, Warszawa 1988, s. 100-103.

[48] Z. Marek, Rodzina i wychowanie, Kat 40 (1996) nr 3, s. 137; G. Hansemann, Wychowanie religijne, s. 101.

[49] PM0 2003:WAM, z. 0, s. 17-18.

[50] Z. Marek, O kształtowaniu obrazu Boga, s. 30.

[51] Zob. rozdział II, punkt 1.2.

[52] Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka…, s. 253.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

interesować się powstaniem świata i dlatego zdaje pytania „jak powstał świat i czemu ma służyć”[53]. Oznacza to, że już małe dziecko ma zdolność zastanawiania się nad sensem swojego życia i celem istnienia świata. Rola pytań w zdobywaniu doświadczeń jest bardzo ważna. Przypominają o tym autorzy znowelizowanej *Podstawy programowej katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce,* w której czytamy, że religijne treści przekazywane dziecku, powinny współbrzmieć ze stawianymi przezeń pytaniami. Tylko wtedy „udzielane odpowiedzi będą naturalnym wyjaśnieniem zdobywanych doświadczeń i drogą do odkrywania, poznawania i ukochania Boga”[54]. W konsekwencji nastąpi stopniowe otwieranie się dziecka na nowe doświadczenia, wyrabianie w sobie postawy poszukiwania, dociekliwości, zastanawiania się i odkrywania prawdy wedle możliwości percepcyjnych dziecka, a przez to otwierania się na zagadnienia związane z wiarą[55]. Dlatego rodzice, wychowawcy i katecheci powinni poważnie podchodzić do dziecięcych pytań. W obliczu trudnych pytań, na przykład o cierpienie, na które nawet dorośli nie znają odpowiedzi, warto dzieciom wyjaśnić, że pewne sytuacje są dla nich także niezrozumiałe i dlatego należy powierzyć je Bogu i Mu zaufać[56]. Na potrzebę prowokowania dzieci do stawiania pytań i samodzielnego dochodzenia do prawdy zwraca się uwagę w pedagogice egzystencjalnej[57], w pedagogice E. Bojanowskiego[58] oraz w koncepcji M. Montessori[59]. Warto stwarzać takie sytuacje, aby dziecko zdobywało doświadczenie, że świat stworzony przez Boga jest piękny i wartościowy[60]. Należy przy tym wykorzystywać naturalne sytuacje np. spacery, wycieczki, w których dziecko doświadcza kontaktu z przyrodą i z najbliższym otoczeniem oraz budzić zachwyt dziecka nad pięknem natury. Na bazie takich doświadczeń łatwiej będzie mu odkryć Boga Stwórcę, który zlecił człowiekowi zadanie dbania i troszczenia się o świat. Kontakt z pięknem przyrody może dostarczyć dziecku doświadczenia wszechmocy i dobroci Boga oraz pobudzić go do wdzięczności wobec Boga za dzieło stworzenia. Należy przypomnieć, że na potrzebę kontaktu z pięknem przyrody i otaczającego świata podczas wycieczek i zabaw na świeżym powietrzu zwracał uwagę E. Bojanowski[61], a także

[53] Tenże, O kształtowaniu obrazu Boga, s. 31.
[54] PPKP 2010, s. 16.
[55] W. Kubik, Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, s. 20.
[56] M. Braun-Gałkowska, Psychologia domowa, s. 273.
[57] Zob. rozdział I, punkt 2.4.
[58] Tamże, punkt 2.2.
[59] Tamże, punkt 2.1.
[60] Z. Marek, O kształtowaniu obrazu Boga, s. 31.
[61] Zob. rozdział I, punkt 2.3.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

R. Steiner[62]. Uczenie szacunku dla przyrody doceniała także M. Montessori[63]. We wstępie do podręcznika dla dzieci sześcioletnich pt. *Kochamy dobrego Boga* autorzy zaleca się, aby dostarczać dzieciom sytuacji w których „spontaniczna fascynacja liściem, kroplą deszczu, zwierzęciem, pozwala na odkrywanie prawdy, że świat ma swoje pochodzenie w Kimś nieskończonym, Dobrym i Wielkim, Kogo można wielbić i oddawać mu cześć"[64]. Ponadto w odkrywaniu Boga jako źródła miłości i Dawcy życia wszelkiemu stworzeniu należy wykorzystywać przejawy miłości i przyjaźni, których dziecko doświadcza na co dzień[65]. Doświadczenia te są głęboko przeżywane przez dziecko i wpływają na jego zachowanie oraz podejmowanie praktyk religijnych, takich na przykład jak: spontaniczna modlitwa[66]. Sięganie do konkretnych sytuacji dziecka i do jego doświadczeń akcentuje pedagogika egzystencjalna[67]. Zasada korelacji sytuacji codziennych z życiem religijnym obecna jest także w pedagogice Bojanowskiego[68] oraz w pedagogice M. Montessori[69].

Należy zauważyć, że katecheza przedszkolna ma uczyć dziecko interpretować codzienne doświadczenia w świetle wiary[70] oraz tworzyć takie warunki, które pomogą dziecku zdobyć nowe doświadczenia w obcowaniu ze światem przyrody, w relacjach z rówieśnikami, z dorosłymi, a dzięki nim z Bogiem[71]. Obok doświadczeń pozytywnych przeżywanie sytuacji trudnych, do których należy choroba, śmierć najbliższych, (w przypadku dziecka może to być nawet śmierć ukochanego zwierzęcia), a także inne niebezpieczne wydarzenia kształtują doświadczenia religijne dziecka[72]. Warto pamiętać, że niewłaściwe jest mówienie o Bogu tylko w kontekście przyjemnych doświadczeń, ponieważ ukształtuje ono w świadomości dziecka błędny, zafałszowany obraz Boga. Tematy dotyczące cierpienia, choroby i nędzy trzeba również omawiać z dzieckiem. Należy przy tym pamiętać, że dziecko jest wrażliwe i może cierpieć, odczuwając ból oraz smutek z tego powodu.

---

[62] Tamże, punkt 2.2.

[63] Tamże, punkt 2.1.

[64] PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 4.

[65] PPKP 2010, 17; PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 4. s. 4.

[66] Cz. Walesa, Kształtowanie się religijności dziecka przedszkolnego, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 211.

[67] Zob. rozdział I, punkt 2.4.

[68] Tamże, punkt 2.3.

[69] T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice M. Montessori – historia i współczesność, PCH 1999 nr 3, s. 109.

[70] PPKP 2010, s. 17; por. rozdział I, punkt 3.3.

[71] PNRP 2003:WAM, s. 7.

[72] Cz. Walesa, Kształtowanie się religijności dziecka przedszkolnego, s. 211; por. R. Sauer, Dzieci pytają o cierpienie. Jak możemy rozmawiać z dziećmi o Bogu i cierpieniu, „Znak" 43 (1991) nr 9, s. 16-27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Właśnie dlatego, wyjaśniając dziecku trudne dla niego sytuacje, należy wskazywać na dobroć i miłość Boga, aby mogło ono odkryć, że to nie Bóg jest sprawcą cierpienia, a jednocześnie, że człowiek może i powinien, na ile to jest możliwe, zapobiegać złu[73]. Odwoływanie się do życiowych doświadczeń dziecka stanowi niezbędny element w wyjaśnianiu prawd wiary oraz znaków i symboli religijnych.

1.3. Ukazywanie znaków i symboli religijnych

Proces rozumienia przez dziecko symboli o charakterze religijnym rozpoczyna się dużo wcześniej niż dziecko wykazuje zdolność do ich recepcji. Już w momencie narodzin, a nawet wcześniej dziecko styka się z rzeczywistością symboliczną (np. głos matki i jej ramiona stają się dla dziecka symbolem bezpieczeństwa)[74]. Rodzice są pierwszymi symbolami dziecka, które obrazują bezpieczeństwo i niezawodność[75], a nawet obrazem Boga[76]. Zatem doświadczenia naturalne takie, jak: otoczenie i środowisko (np. płomień świecy, sól, oliwka z oliwek, zapach bzu), a także zdolność dziecka do podejmowania zabaw symbolicznych[77], zapoczątkowują wprowadzanie przedszkolaka w znaki i symbole religijne.

Zaznajamianie dziecka ze znakami i symbolami religijnymi nie tyle polega na czynnościach wyjaśniających znaczenie każdego symbolu, co na pośredniczeniu w nawiązywaniu kontaktu z nową i nieznaną rzeczywistością. Znaki zgodnie z ich istotą „umożliwiają zrozumienie jakiejś rzeczy lub czynności, która podpada pod zmysły, a z chwilą jej poznania, kieruje myśl ku innej rzeczywistości"[78]. Stąd też znaki religijne prowadzą do spotkania z Bogiem. Im wcześniej rozpocznie się proces wprowadzania dziecka w znaki religijne, tym będzie to miało korzystniejszy wpływ na całe jego wychowanie religijne[79]. Dziecko nie tylko będzie miało możliwość kontaktu z rzeczywistością nadprzyrodzoną, ale za pośrednictwem symboli będzie mogło wyrazić swoją religijność, a także „stopniowo odkrywać

[73] Z. Marek, O kształtowaniu obrazu Boga, s. 31.

[74] C. Rogowski, Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne, Lublin 1999, s. 186.

[75] Tamże.

[76] S. Kuczkowski, Bóg rodziców–Bóg dzieci. Uwarunkowania obrazu Boga u dzieci, HW 1990 z. 2, s. 41.

[77] C. Rogowski, Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu…, s. 193; tenże, Recepcja symbolu w pedagogice, PCH 1998 nr 2, s. 91-98.

[78] J.J. Janicki, Posługa uświęcania, w: Teologia Pastoralna, t. 2, red. R. Kamiński, Lublin 2002, s. 237.

[79] E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 301.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

tajemnice wiary”[80]. Taką potrzebę widziała M. Montessori, dlatego troszczyła się, aby dzieci od najwcześniejszych lat same gromadziły elementy niezbędne do sprawowaniu liturgii. Były nimi przedmioty dnia codziennego (np. woda, sól, oliwa z oliwek, winogrona), a także inne przedmioty o charakterze religijnym, (np. krzyż, żłóbek i paschał)[81]. Dzieci, mając bezpośredni kontakt z symbolami poznawały je zmysłami i jednocześnie otwierały się na rzeczywistość nadprzyrodzoną. Były też wprowadzane w symbolikę chrztu świętego i Eucharystii[82].

Wprowadzenie dziecka w znaki i symbole religijne dokonuje się podczas katechezy przedszkolnej przy okazji wychowania do liturgii. Struktura liturgii jest bowiem bardzo symboliczna i obfitująca w znaki. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* z 2010 roku ujmuje zadanie inicjacji w znaki religijne w kategorii wymagań ogólnych. Autorzy stwierdzają, że dziecko uczęszczające na katechezę „wyróżnia proste znaki religijne (krzyż, obraz, różaniec itp.) wśród innych znaków […], rozumie i wyjaśnia symbolikę krzyża jako znaku miłości Jezusa, wyjaśnia znaczenie symbolu światła”[83]. Ponadto wskazują na potrzebę organizowania w salach przedszkolnych tak zwanych kącików religijnych, w których będą znajdowały się podstawowe przedmioty, odnoszące się do życia religijnego takie, jak: krzyż, obrazy i figury świętych, świeca, różaniec, Pismo Święte[84]. Dzięki takim wydzielonym kącikom, dzieci będą miały okazję do codziennego kontaktu ze znakami religijnymi, a tym samym, doświadczania znaków przypominających obecność Boga. Widoczne jest tutaj nawiązanie do wystroju sal w przedszkolach, gdzie znajdują się różne kąciki tematyczne do zabawy dla dzieci oraz do proponowanego przez M. Montessori tak zwanego Atrium, w którym znajdowały się między innymi figury świętych, krzyż i Biblia, a także winogrona, pszenica, sól oliwa i woda – przedmioty służące liturgii[85].

Słusznie autorzy programów do nauczania religii dzieci w wieku przedszkolnym proponują w grupie trzyletnich i czteroletnich wychowanków wprowadzanie w symbolikę chrztu świętego[86]. Dzieci mają zapoznać się z symbolem wody, która „daje życie na ziemi”[87]. Przy okazji katechezy o chrzcie świętym[88] zaleca

[80] Tamże 302.

[81] T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice M. Montessori…, s. 109-110.

[82] A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej, Kat 47 (2003) nr 5, s. 4.

[83] PPKP 2010, s. 19.

[84] Tamże, s. 20.

[85] Zob. rozdział I, punkt 2.1.

[86] PNRP 2010: WAM, s. 15; PNRP 2003: WAM, s. 13. PNRP 2008: JEDNOŚĆ, s. 8.

[87] Zob. np. katechezy: „Potrzebuję wody, aby żyć”, w: PDz4 2005: JEDNOŚĆ, s. 28; „Jestem dzieckiem Bożym”, w: PDz5 2010: KśW, s. 96-97.

[88] Zob. np. katechezy: „Świeca – światło Boże”, w: PDz4 2005: JEDNOŚĆ, s. 29; „Bóg przytulił mnie do siebie, chce mnie spotkać kiedyś w niebie”, w: PDz5 2005: JEDNOŚĆ, s. 24-25; „Dobry Pasterz daje nam swoje światło”, w: PDz0 2009: WAM, s. 92-93.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

się ukazywanie symbolu światła w postaci zapalonej świecy, której ciepło i blask oznaczają obecność Boga wśród ludzi. Autorzy proponują też zapoznanie wychowanków z symbolem białej szaty, będącej symbolem godności dziecka Bożego[89].

Pamiętając, że znakiem obecności Pana Boga w swoim Słowie jest Pismo Święte, należy od najmłodszych lat uwrażliwiać dziecko na to, że Biblia jest Księgą, która opowiada o przyjaźni i relacjach między Bogiem a człowiekiem[90]. Zgodnie z programem nauczania religii dzieci zostają wprowadzone w Pismo Święte. Służą temu katechezy: „Najważniejsza z wszystkich ksiąg"[91], „Pismo Święte w moim życiu"[92] oraz „Poznajemy najpiękniejszą Księgę"[93]. Z kolei autorzy podręcznika dla dzieci sześcioletnich *Wędrowanie z Bogiem*, jak już zauważono, zalecają częste czytanie podczas katechezy krótkich wersetów lub dłuższych tekstów biblijnych, aby dziecko nabrało przekonania, że jest to bardzo ważna Księga, w której zawarte jest słowo Boga[94]. Księga Pisma Świętego może towarzyszyć dzieciom podczas każdej katechezy. Nawet, jeśli katecheta nie czyta fragmentu tekstu biblijnego, a jedynie opowiada perykopę biblijną, może pokazać Biblię dzieciom, a nawet złożyć na niej pocałunek.

Nieco trudniejszym zadaniem w katechezie dla dzieci przedszkolnych pozostaje wyjaśnianie wychowankom „symboliki krzyża, jako znaku miłości Jezusa"[95]. Wprowadzanie dzieci w znaki religijne może dokonywać się także podczas katechez przeprowadzanych w kościele. Katecheta powinien nawiązywać do doświadczeń dziecka, związanych z uczestniczeniem we Mszy Świętej należy jednak pamiętać, że na katechezie mogą być dzieci, nawet sześcioletnie, które rzadko bywają w kościele. Warto odwoływać się tu do takich znaków, jak: „ucałowanie ołtarza", „gest wznoszonych i wzniesionych rąk", „gest otwartych rąk", „przyklęknięcie", „podniesienie Hostii – Ciała Pana Jezusa" itp.[96]. Także katechezy treściowo związane z obchodami Bożego Narodzenia, Wielkanocy, Zesłania Ducha Świętego mogą stać się nośnikiem wtajemniczenia w podstawowe symbole religijne. Do nich zalicza się figurę Dzieciątka Jezus, opłatek, figurę Pana Jezusa Zmartwychwstałego, Paschał, baranek paschalny, jajko, wiatr, ogień i gołębica[97].

[89] PNRP 2010: WAM, s. 14-15; PM0 2003: WAM, z. 4, s. 11-15.
[90] Z. Marek, O kształtowaniu obrazu Boga, s. 39.
[91] PDz4 2005: JEDNOŚĆ, s. 30.
[92] Tamże, s. 31.
[93] PDz0 2010: KśW, s. 32-33.
[94] M. Łudczak, Wychowanie biblijne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 224.
[95] PNRP 2010: WAM, s. 22; PPKP 2010, s. 19.
[96] Zob. np. katechezy: „Znaki religijne, które rozpoznaje w kościele", „Szanuję znaki religijne", w: PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 2, s. 19-24.
[97] Zob. np. PPD0 2008: WDS, s. 28-31 i 36-37; PM0 2011: WAM, s. 221- 223; PM0 2003: WAM, s. 40-44; Dz0 2009: WAM, s. 104-105.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

W katechezie przedszkolnej docenia się wagę wprowadzania dzieci w świat symboli religijnych. Rozkład treści programowych sprzyja realizacji tego zadania. Należy jednak pamiętać, że nie jest rzeczą najważniejszą dokładne wyjaśnianie symboliki poszczególnych znaków i gestów, ale umożliwienie dziecku nawiązania kontaktu z tajemnicą Boga[98]. Ważne wydaje się kształtowanie świadomości i przekonania dziecka, że postawa szacunku wobec symboli jest jednocześnie wyrażaniem szacunku względem Pana Boga. Charakter inicjacyjny katechezy przedszkolnej wymaga powiązania z kształtowaniem postaw moralnych oraz głoszeniem orędzia Ewangelii, „które pozostaje w bezpośredniej relacji do człowieka, rozwiązując jego problemy egzystencjalne, wprowadza w sens życia i służy jego przemianie"[99]. Dobór treści ma wspomagać proces stopniowego wprowadzania dziecka w życie chrześcijańskie zapoczątkowane w nim na chrzcie świętym.

2. Nauczanie modlitwy i wychowanie liturgiczne

Celem katechezy jest spotkanie z Jezusem oraz zjednoczenie i żywa przyjaźń z Nim[100]. Osiągnięcie tego celu wymaga podjęcia podstawowego zadania katechezy przedszkolnej, jakim jest nauczanie modlitwy i wychowanie liturgiczne. Katecheta ma pomóc małemu dziecku w spotkaniu Boga w codziennych wydarzeniach i ludziach ze swego otoczenia oraz doprowadzić do tego, by umiało ono to doświadczenie wyrazić przed Bogiem poprzez modlitwę i udział w liturgii[101].

2.1. Przekaz wiedzy o modlitwie i liturgii

Autorzy podstawy programowej katechezy przedszkolnej z 2010 roku w sposób bardzo ogólny precyzują wiadomości z zakresu wychowania do modlitwy i liturgii, które dziecko powinno zdobyć w trakcie katechezy. Zalecają, by dziecko kończące przedszkole wiedziało, że: modlitwa jest rozmową z Bogiem w czasie której można Bogu dziękować, chwalić Go i przepraszać, a także prosić[102]. Z tym wiążą zadanie wprowadzenia dzieci w modlitwę dziękczynną, uwielbienia, przepraszania i prośby. Wychowankowie w trakcie katechezy poznają proste modlitwy, do których należy słowo „Amen", znak krzyża, modlitwa do Anioła Stróża

[98] E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci…, s. 301.

[99] S. Bogaczewicz, Treść katechezy, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 411.

[100] DOK 80.

[101] E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci…, 302.

[102] PPKP 2010, s. 19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

i inne krótkie teksty modlitewne[103]. Ponadto dzieci są wdrażane do modlitwy wyrażanej własnymi słowami, spontanicznej, popartej gestem, a także uczą się modlitwy Ojcze nasz i Zdrowaś Maryjo. Dziecko kończące katechezę przedszkolną powinno wiedzieć również, że śpiew piosenek połączony z gestem i zabawą, a nawet pracą plastyczną może być modlitwą[104]. Pomocą w nauczaniu modlitwy i we wprowadzeniu do Liturgii będzie zapoznanie dzieci z podstawowymi znakami i symbolami religijnymi[105].

Wychowanie liturgiczne w przedszkolu koncentruje się wokół przygotowania dzieci do czynnego uczestnictwa w życiu sakramentalnym Kościoła. Wiąże się to z podstawowym zadaniem katechety, który ma troszczyć się o „rozwijanie umiejętności uważnego uczestnictwa we Mszy Świętej"[106]. Dziecko „wykonuje podstawowe znaki czynione podczas Mszy Świętej, wyjaśnia dlaczego w kościele trzeba zachować się godnie i z szacunkiem, rozpoznaje podstawowe przedmioty znajdujące się w kościele: krzyż, ołtarz, tabernakulum itp."[107]. Zatem przygotowanie liturgiczne wiąże się ze zdobywaniem przez dziecko wiedzy o tym, że Kościół jest szczególnym miejscem spotkania człowieka z Bogiem[108]. Dziecko poznaje także zwyczaje chrześcijańskie związane z obchodami roku liturgicznego[109]. W związku z tym celem katechezy jest uczenie dzieci modlitwy i rozumienia jej istoty, „wprowadzanie w rozumienie podstawowych znaków i czynności liturgicznych", a także „uczenie wykonywania podstawowych znaków religijnych" i „wprowadzenie do uczestnictwa w liturgii"[110]. Oprócz nauczania modlitwy i zaznajamiania z czynnościami liturgicznymi ważne jest też rozbudzanie w dzieciach potrzeby modlitwy i spotykania się z Bogiem w kościele podczas Eucharystii[111].

Najnowszy program *Kochamy dobrego Boga* jako jeden z celów katechezy podaje kontakt dziecka z Bogiem w modlitwie i liturgii. Zgodnie ze wskazaniami tego programu „dziecko poznaje istotę modlitwy, rozwija sposoby kontaktowania się z Bogiem; poznaje zwyczaje chrześcijańskie związane z obchodami roku liturgicznego"[112]. Już na etapie katechezy trzylatków i czterolatków program zaleca uczenie znaku krzyża i modlitwy wyrażanej słowem „Amen", poznanie

[103] Tamże.
[104] Tamże.
[105] Zob. rozdział III, punkt 1.3.
[106] PPKP 2010, s. 18.
[107] Tamże.
[108] Tamże.
[109] Tamże.
[110] PPKP 2001, s. 16.
[111] Tamże, s. 14; PPKP 2010, s. 18-19; PNRP 2010: WAM, s. 25-26.
[112] PNRP 2010: WAM, s. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

modlitwy gestu złożonych rąk i innych prostych formuł modlitewnych, a także modlitwy, podczas której dziecko będzie miało okazje dziękować Bogu, chwalić Go i przepraszać [113]. Dobrą sposobnością do nauki takich modlitw stają się np. katechezy mówiące o stworzeniu świata, o miłości rodziców, o tematyce związanej z Bożym Narodzeniem czy Wielkanocą. Dziecko w roku kończącym przedszkole poznaje modlitwę Aniele Boży oraz „potrafi wykonać podstawowe znaki czynione podczas Mszy Świętej"[114]. Przy okazji katechez planowanych do realizacji w okresie poprzedzającym Wielkanoc dziecko nabywa przekonania, że w czasie Mszy Świętej spotyka się z Panem Jezusem, i że można go uwielbić w Chlebie eucharystycznym[115]. Program zaleca, aby dziecko „rozpoznawało wśród różnych tekstów modlitwę Ojcze Nasz i Zdrowaś Maryjo"[116]. Z kolei program *Radość dzieci Bożych* zakłada, że w procesie katechezy dziecko „niejako w naturalny sposób doświadcza, czym jest modlitwa i dowiaduje się o swoim dziecięctwie Bożym oraz o znaczeniu Pisma Świętego i przynależności do wspólnoty Kościoła". Już w grupie trzylatków autorzy proponują, w oparciu o przykład modlitwy Jezusa, wprowadzenie w modlitwę Ojcze Nasz. Z kolei w grupie pięciolatków trzeci moduł zatytułowany „Z Jezusem modlimy się do Boga" zawiera cykl katechez wprowadzający w modlitwę. Dziecko odkrywa znaczenie modlitwy w życiu Jezusa, dostrzega, że Boga można prosić i dziękować oraz można z Nim rozmawiać w chwilach radości oraz kiedy jest smutno i ciężko. Zostaje też wprowadzone w modlitwę Słowem Bożym. Uczy się szacunku wobec Pisma Świętego[117]. Sześciolatek zostaje zachęcony do zwracania się do Boga w sposób spontaniczny i tworzenia własnego sposobu komunikowania się z Bogiem[118], a także do kształtowania postawy słuchania słowa Bożego[119]. Takie rozplanowanie treści jest zgodne z zasadą stopniowania trudności. Sprzyja poprawnym czynnościom katechety w czasie zajęć, gdyż uwzględnia indywidualne, rozwojowe predyspozycje wychowanka.

Również program toruński *W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga*[120] zasługuje na uwagę, wprowadza bowiem w okresie Wielkiego Postu modlitwę „Któryś za nas cierpiał rany". Jednym z jego celów szczegółowych jest doprowadzenie dziecka do przeświadczenia, że modlitwa jest rozmową z Bogiem i słucha-

[113] Tamże, s. 15-17.
[114] Tamże, s. 22.
[115] Tamże, s. 25.
[116] Tamże, s. 22.
[117] PNRP 2003: WAM, s. 18.
[118] Tamże, s. 23.
[119] Tamże, s. 29.
[120] PNRP 2005: ERRATA, s. 21.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

niem Boga[121]. Z kolei program poznański *Jesteśmy dziećmi Pana Boga*[122] mówi o nauce pozdrowienia chrześcijańskiego, a także o zwyczajach związanych z rokiem liturgicznym. Proponuje się w nim sporządzenie i ustawienie wieńca adwentowego, zapalenie świecy pod krzyżem. Ponadto zaleca się kształtowanie właściwych postaw na modlitwie i w kościele. Nieco inne akcenty są w programie kieleckim „*W radości dzieci Bożych*. Autorzy zakładają, że dziecko będzie umiało „opowiedzieć o świętach kościelnych, przeżywanych w jego rodzinie" oraz wyjaśni, że Msza Święta jest spotkaniem z Panem Jezusem i potrafi odmówić modlitwę „Baranku Boży"[123]. W ostatnim roku katechezy dziecko, jak czytamy w tym programie, potrafi modlić się za zmarłych modlitwą „Wieczny odpoczynek" oraz słowami „Apelu Jasnogórskiego"[124]. Z kolei program radomski *Jezus mnie kocha* kładzie nacisk „na wychowanie do modlitwy w rodzinie"[125]. Podaje on ogólne wskazania dotyczące modlitwy i wykonywania podstawowych znaków religijnych, kształtowaniu postawy modlitewnej, wprowadzania w celebrację Triduum Paschalnego, Adwentu i Bożego Narodzenia[126]. Program płocki *Pan Jezus mnie kocha*[127] mówi ogólnie o: „uczeniu modlitwy", „uczeniu rozumienia modlitwy", „możliwościach nawiązywania kontaktu z Bogiem". Wskazuje też na modlitwę i liturgię jako miejsce okazywania Panu Jezusowi czci, przywiązania i wdzięczność[128].

Dziecko w wieku przedszkolnym lubi śpiewać, dlatego słusznie autorzy cytowanych programów do nauczania religii proponują uczenie modlitwy w formie piosenek, połączone z wykonywanymi gestami oraz krótkich tekstów rymowanych. W podręcznikach metodycznych każda jednostka katechetyczna zawiera tekst modlitwy zalecanej do odmawiania przez katechetę np. dzieci modlą się w myślach albo razem z innymi, bądź w formie aklamacji. W ten sposób katechizowani utrwalają sobie teksty poznanych modlitw[129]. Inną formą modlitwy, z którą należy zapoznać dzieci na katechezie jest modlitwa poprzez działanie. Warto wykorzystać naturalną aktywność dziecka i chęć do działania. Przygotowanie nabożeństwa (np. procesji z figurą Zmartwychwstałego Pana Jezusa, uroczystego wniesienia Pisma Świętego), przystrojenie figury i pomoc w zrobieniu ołtarzyka, a także przy-

[121] Tamże, s. 26.
[122] PNRP 2004: KśW, s. 12.
[123] PNRP 2008: JEDNOŚĆ, s. 8 i 19.
[124] Tamże, s. 29.
[125] PNRP 2003: AVE, s. 7.
[126] PNRP 2003: AVE, s. 34-35; PPD0 2008: WDS, s. 14-15.
[127] PNRP 2003: PIW, s. 6-7.
[128] Tamże.
[129] M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 113.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

gotowanie pokarmów do koszyka wielkanocnego mogą stać się dla dziecka dobra okazją do zdobycia doświadczenia modlitwy aktywnej[130]. Warto przy tym przypomnieć, że zwolenniczką modlitwy, w której dzieci brałyby czynny udział była M. Montessori[131]. Stąd też propozycje tej autorki zasługują na uwagę katechetów.

Nauczenie podstawowych modlitw oraz zapoznanie ze znakami liturgicznymi należy do ważnych zadań katechezy. Nie może być jednak prowadzone w oderwaniu od wychowania i pogłębionej formacji liturgicznej[132] Trzeba też być świadomym, że nie jest rzeczą prostą wyjaśnienie dzieciom czym jest istota modlitwy, ponieważ ma ona w sobie coś z „wymiaru tajemnicy".[133] Słusznie przypomina Jan Szpet, że „prawdziwa modlitwa nie jest sprawą pamięci, mózgu czy umiejętności krasomówczych", lecz „ jest wzniesieniem duszy do Boga lub prośbą skierowaną do Niego o stosowne dobra" [134]. Katecheta jedynie pomaga dziecku usłyszeć głos Boga oraz stwarza warunki sprzyjające nawiązywaniu relacji z Bogiem.

2.2. Wprowadzenie w praktykę modlitwy

Dziecko należy wprowadzać w modlitwę stopniowo. Początkowo uwzględniając labilność uczuciową należy proponować modlitwy, które będą u dziecka wzbudzać poczucie bezpieczeństwa, spokoju, bliskości. Stopniowo trzeba nawiązywać do wdzięczności za otaczający świat, za konkretne osoby i za wydarzenia[135]. W nauczaniu modlitwy ważna jest także troska o treść modlitwy. Jej treścią „powinno być wszystko to, co jawi się jako potrzebne do spotkania człowieka z Bogiem"[136]. Pierwsze modlitwy dziecka mogą dotyczyć osób i zjawisk mu bliskich[137]. Warto przypomnieć, że E. Bojanowski zachęcał, aby dzieci podczas porannej i wieczornej modlitwy polecały dobremu Bogu potrzeby bliźnich i sprawy ochronek. Zachęcał je do wspólnego odmawiania modlitw Ojcze nasz, Zdrowaś Maryjo i Wierzę w Boga, a w południe modlitwy Anioł Pański[138]. W ten sposób

130 M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, s. 113.

131 T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori…, s. 105-110.

132 E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, s. 14.

133 Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 102.

134 J. Szpet, Znaczenie wychowania do modlitwy, w: Katecheza, rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s 42.

135 E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci…, s. 302.

136 M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, s. 111.

137 Tamże; A. Błaszczyk, L. Gwarecki, Katecheza w przedszkolu, Kraków 1996, s. 23.

138 M.E. Wieloch, Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego a rozwijanie postaw społeczno-moralnych u dzieci w wieku przedszkolnym w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 174-175.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dzieci wdrażane były do praktyki codziennej modlitwy, a także uwrażliwiały się na dostrzeganie potrzeb innych. Tę tradycję warto wykorzystać w edukacji religijnej dziecka, zwłaszcza w przedszkolach katolickich.

Ważną rolę we wprowadzeniu dziecka w modlitwę odgrywają rodzice. Doświadczenie zaufania, które dziecko zdobywa poprzez kontakt z mamą i z tatą, staje się zalążkiem budowania zaufania względem Pana Boga. Z kolei zaufanie do Boga inspiruje dziecko w sposób naturalny do spontanicznej rozmowy z Nim. Dziecko musi jednak doświadczyć tego, że istnieje Ktoś, kto dla jego rodziców jest ważny[139]. Innym naturalnym doświadczeniem jest prośba i podziękowanie. Jeśli dziecko nie doświadczy na co dzień, czym jest proszenie i dziękowanie, to nie będzie umiało wyrażać próśb i podziękowań na modlitwie[140]. „Rozmowa z Bogiem jest bowiem niemożliwa, jeśli niemożliwa była rozmowa z drugą osobą"[141]. Stąd też dziecku należy pomóc w podjęciu dialogu z Bogiem.

*Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w P*olsce zauważa, że wychowanie do modlitwy nie jest zadaniem prostym we współczesnym świecie. W dzisiejszych czasach zanika praktyka modlitwy w wielu rodzinach, nawet wśród ludzi ochrzczonych. Wielu jest takich, którzy nie rozumieją sensu i nie widzą potrzeby modlitwy[142]. Tym bardziej zadaniem katechezy, już od najmłodszych lat, jest zaszczepienie w dzieciach potrzeby modlitwy i ukazanie jej sensu[143]. Dobrze, że twórcy programów i podręczników do katechezy dzieci przedszkolnych zadbali o to, aby niemal każda jednostka katechetyczna zawierała elementy, które są bliskie doświadczeniom dziecka. Należą do nich zabawy i rozmowy, wiersze i piosenki, a także opowiadania, w których często występują dzieci, stające się towarzyszami każdej katechezy (np. Marek i Kasia)[144]. Ich historie i wydarzenia z życia rodzinnego i przykłady modlitw pomagają dzieciom w nawiązaniu relacji z Bogiem (np. „Rodzina jedzie na wycieczkę", „Chrzest Oli", „Bal dla lal", „Jak dobrze, że jest niedziela"). W treść opowiadań wplecione są podstawowe modlitwy, jak chociażby w opowiadaniu „Rodzina jedzie na wycieczkę" zapisano wezwanie do św. Krzysztofa: „Św. Krzysztofie wstaw się za nami, abyśmy szczęśliwie dojechali i wrócili" i odpowiedź „Amen". Po wycieczce jest podziękowanie Bogu za udany wyjazd, wyrażone modlitwą „Ojcze nasz" i wezwaniem „Dziękuję Ci Boże za wspaniały dzień"[145]. Nauczanie modlitwy

[139] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 105.
[140] M. Leist, Nie ma wiary bez doświadczenia, tłum. I. Gano, Warszawa 1986, s. 61.
[141] Tamże, s 38.
[142] PDK 27; J. Szpet, Znaczenie wychowania do modlitwy, s 46.
[143] PDK 27.
[144] PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 4.
[145] PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nie dokonuje się więc tylko poprzez pamięciowe jej opanowanie, ale zostaje włączone w treść opowiadania, które jest bliskie dziecku, angażuje go emocjonalnie i pomaga nauczyć się modlitwy. Ciekawe i chętnie odmawiane przez dzieci są modlitwy podane w formie krótkich rymowanek, do których można dodać gesty złożonych albo wzniesionych rąk, a także skłonu głowy, np. „Gdy patrzę na las, góry i morze, pragnę Cię chwalić, dobry Boże”[146], „Za złe myśli, słowa, czyny dziś Jezusa przeprosimy”[147]. Dzieci chętnie uczestniczą w modlitwach, które przybierają formę rozmów prowadzonych z Bogiem. Zbiór takich modlitw dziecka zawierają na przykład poradniki metodyczne do podręczników i ćwiczeń do religii dla dzieci przedszkolnych serii wydawnictwa WAM[148]. W przedszkolu katolickim można zadbać o odpowiednie warunki sprzyjające wprowadzeniu w życie modlitwy takie, jak na przykład: wygospodarowanie w ciągu dnia czasu na modlitwę. Równolegle do czasu przeznaczonego na zabawę, odpoczynek i posiłek można przeznaczyć czas na modlitwę. Jej odmawianie warto zaplanować na przykład na rozpoczęcie dnia, przed i po jedzeniu[149]. Modlitwę w przedszkolu można połączyć z różnymi wydarzeniami w ciągu roku liturgicznego, ale także wprowadzić przy okazji urodzin czy imienin obchodzonych w przedszkolu. W praktykowaniu codziennej i częstej modlitwy pomocą okazać się mogą kąciki modlitwy, w których dziecko może w każdej chwili nawiązać relacje z Bogiem[150]. Należy dodać, że E. Bojanowski, układając dzienny i tygodniowy plan pobytu dziecka w ochronce przewidywał czas przeznaczony na zabawę, naukę, pracę i na modlitwę. Zalecał praktykowanie modlitwy także przy okazji różnych świąt np. kościelnych, narodowych[151]. Chwile przeznaczone na wspólne śpiewy o tematyce religijnej i na praktykowanie modlitwy wplecione były też w harmonogram dnia w przedszkolu prowadzonym według koncepcji M. Montessori[152]. Takie praktyczne rozwiązania pomagają dziecku w nabyciu doświadczenia, że z Bogiem można rozmawiać często w ciągu dnia, że On interesuje się jego losem,

146 PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 12.

147 Tamże, s. 70.

148 PM0 2003: WAM, z. 6; PM5 2004: WAM, z. 0, s. 27-34; PM4 2004: WAM, z. 4, s. 41-52; Warto dodać, że w opracowanych do nowego programu z 2010 roku podręcznikach dla dzieci („Jesteśmy dziećmi Boga”, „Bóg kocha dzieci”, „Nasza Boża rodzina”), zbiór modlitw dla dziecka znajduje się na końcu podręcznika, tak aby również rodzice mogli z niego korzystać podczas wspólnych modlitw. Zob. PDz0 2011: WAM, s. 127-135; PDz4 2011: WAM, s. 103-110; PDz3 2011: WAM, s. 77-78.

149 M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, s. 113.

150 J. Szpet, Znaczenie wychowania do modlitwy, s. 54.

151 E. Wieloch, Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego…, s. 173-179.

152 S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, przeł. K. Stopa, Kraków 2001, s. 68-69.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

a modlitwa wypełnia całe życie człowieka. Wydaje się, że jest to wykonalne tylko w przedszkolach o profilu katolickim. Natomiast w przedszkolach ogólnodostępnych należałoby włączyć do współpracy z katechetami wychowawców i zasięgnąć opinii rodziców.

Dziecko nie tyle należy nauczać, co ukazywać mu autentyczny przykład życia przepojonego modlitwą[153]. Trzeba przy tym wykorzystać naturalną jego skłonność do naśladowania najbliższych mu osób. Stąd w kształtowaniu autentycznej postawy modlitwy niezastąpione pozostaje świadectwo katechety, a przede wszystkim rodziców. Ważne pozostaje nadal wspólna modlitwa z dzieckiem, która nie powinna być zbyt długa, by nie kojarzyła się dziecku ze zmęczeniem. Może być ona wyrażona jednym zdaniem, a nawet jednym słowem (np. Dziękuję Ci Boże za mamę i tatę; kocham Cię Boże)[154]. Rolą katechety jest zachęcanie rodziców do praktykowania wspólnej modlitwy z dzieckiem tak, aby umożliwić mu nawiązanie uczuciowego kontaktu z Bogiem. Wtedy modlitwa przedszkolaka stanie się bardziej pogłębiona i naturalna.

Warto przypomnieć, że język modlitwy mimo, iż może przybierać różne formy nie powinien mieć charakteru infantylnego (np. w postaci używania zdrobnień Bozia, Jezusek, Maryjka itp.). Chodzi o to, aby w dziecku ukształtował się prawdziwy obraz Boga Ojca i poprawnej z Nim relacji[155]. Ostrożność należy także zachować podczas czytania Pisma Świętego. Dziecko nie może traktować Biblii jako zbioru bajek, w których występuje Bóg. Ważne wydaje się częste przypominanie dzieciom o tym, że Pismo Święte jest księgą wyjątkową, w której zawarte są słowa Pana Boga, skierowane także do dzieci. Pomocą może okazać się wyeksponowanie Pisma Świętego oraz czytanie tylko tych fragmentów, które są łatwiejsze dla zrozumienia dzieci albo opowiadanie treści fragmentów Pisma Świętego[156]. Warto przy tym korzystać z propozycji M. Montessori. Autorka zalecała umieszczenie Pisma Świętego na honorowym miejscu w Atrium[157]. Przestrzegała przed infantylizowaniem treści religijnych, a szczególnie przez traktowaniem historii biblijnych jako elementów bajkowych[158]. Poza tym M. Montessori zachęcała rodziców do zabierania dzieci do kościoła, aby je od niemowlęctwa wzmacniać łaską Bożą[159].

Chociaż wprowadzenie w praktykę modlitwy zakłada naukę tekstów modli-

[153] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 108-109.
[154] Tamże.
[155] M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, s. 116.
[156] Tamże.
[157] S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, s. 69.
[158] A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori…, s. 9.
[159] T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori…, s. 115.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

twy, gestów złożonych rąk i klękania, to jednak najważniejszy pozostaje przykład rodziców i katechetów. Ważna staje się atmosfera, która towarzyszy modlitwie, to jest skupienie i doniosłość, bez roztargnienia i pośpiechu[160], a także wdrażanie do ciszy i refleksji[161]. Warto przy tym skorzystać z proponowanych przez M. Montessori zasad pedagogicznych[162], a przede wszystkim z zasady przeżyciowości i wychowania do ciszy oraz z zasady polaryzacji uwagi, które pomagają dziecku w rozwijaniu wewnętrznej harmonii i służą wychowaniu do modlitwy[163]. Dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje zachęty i czasu na wyciszenie się, aby zwrócić się ku Bogu. Należy również zachęcać dziecko do spontanicznej rozmowy z Bogiem, a nie tylko do powtarzania wyuczonych modlitw[164].

2.3. Formacja liturgiczna

Zasygnalizowana przez Sobór Watykański II troska Kościoła, „aby wszystkich wiernych prowadzić do pełnego, świadomego i czynnego udziału w obrzędach liturgicznych”[165] została uwzględniona w dokumentach katechetycznych. Podkreśla się, że drogą do nawiązania relacji z Jezusem stają się sakramenty święte, a głównie Eucharystia[166]. Stąd zadaniem katechezy staje się inicjacja w życie sakramentalne Kościoła, przy czym w przedszkolu następuje zapoczątkowanie procesu inicjacji chrześcijańskiej, a nie inicjacja w pełni, dla której miejsce i czas jest w następnych latach edukacji religijnej[167].

Wraz z wprowadzeniem dziecka przedszkolnego w praktykę modlitwy następuje wychowanie do liturgii, przy zachowaniu możliwości percepcyjnych dziecka. W tym procesie inicjacji w życie „eklazjalno-liturgiczne” należy odwoływać się do sakramentu chrztu świętego, czyli pierwszego sakramentu przyjętego przez dziecko[168]. Potwierdza to *Podstawa programowa katechezy Kościoła kato-*

[160] Cz. Walesa, psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy, w: Psychologia religii, red. Z. Chlewiński, Lublin 1982, s. 176-177.

[161] A. Bochm, Celebracja w katechezie dzieci przedszkolnych, w: Katecheza, rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 62; S. Kulpaczyński, Modlitwa w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, s. 287.

[162] Zob. rozdział I, punkt 2.1.

[163] A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori…, s. 7-8.

[164] M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, s. 113.

[165] KL 14.

[166] DOK 85.

[167] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 89.

[168] Tamże, s. 113; W. Kubik, Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, s. 26-27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

lickiego z 2001 roku[169], w której zaleca się stopniowe kształtowanie w dziecku świadomości, że w sakramencie chrztu świętego Bóg obdarzył je swoją miłością i przyjaźnią, a także uczynił dzieckiem Bożym[170]. Proponuje się tu stopniowe nawiązanie do naturalnych doświadczeń dziecka, związanych np. z wodą (obmywanie, podlewanie, życie, umieranie), by w ten sposób przybliżać dzieciom istotę pierwszego sakramentu. Dzieci poprzez analogię do obmycia wodą brudnego ciała dostrzegają symboliczne obmycie z brudu grzechu podczas chrztu[171]. Autorzy podręcznika *Wędrowanie z Bogiem* proponują katechezy zbudowane na kanwie przypowieści o Dobrym Pasterzu, wprowadzające dzieci w symbolikę i znaki chrzcielne. Ten cykl rozpoczyna katecheza „Dobry Pasterz daje nam swoje światło"[172]. Dzieci w czasie katechezy zapalają świece od Paschału i razem zastanawiają się, co znaczą słowa wypowiedziane przez księdza podczas chrztu świętego „przyjmij światło Chrystusa, „postępuj jak dziecko światłości"[173]. Konsekwencją zapalenia się w sercach dzieci światła Chrystusa jest otrzymanie „białej szaty", czyli znaku, który mówi, że dokonała się przemiana[174]. Czysta szata to symbol oczyszczenia z grzechu, które dokonuje się podczas chrztu. To również znak usynowienia człowieka przez łaskę Bożą. W kolejnej katechezie zatytułowanej „Dobry Pasterz rozpoznaje nas po imieniu"[175] symbolika chrzcielna zostaje wzbogacona o element wody i chrzcielnicę. Katecheta, po nawiązaniu do naturalnych doświadczeń dziecka związanych z wodą zapoznaje dzieci z obrzędem chrztu świętego. Dzieci uczestniczą w nim aktywnie. Polewanie piąstki dziecka wodą, (która obrazuje główkę dziecka, jak proponują autorzy podręcznika) i wypowiadanie przez katechetę formuły chrzcielnej wraz z wyakcentowaniem imienia dziecka pozwala wychowankom przeżyć i zrozumieć wydarzenie chrztu świętego oraz wyrazić Bogu wdzięczność za ten dar[176]. Dziecko, biorąc czynny udział w katechezie stopniowo zaczyna rozumieć, że chrzest święty łączy wszystkich ochrzczonych w jedną rodzinę dzieci Bożych, która kocha tego samego Pana Jezusa i może zwracać się do Boga słowami modlitwy Ojcze nasz[177]. Podczas kolejnej katechezy „Dobry Pasterz daje nam swoje Słowo" katecheta kreśli na

[169] PPKP 2001, s. 14.

[170] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 113.

[171] Zob. np. katecheza „Najważniejsza prawda", w: PDz0 2010: KśW, s. 15-17.

[172] PDz0 2009: WAM, s. 92-93.

[173] PM0 2003: WAM, z. 4, s. 11-15.

[174] Tamże.

[175] PDz0 2009: WAM, s. 94-95.

[176] PM0 2003: WAM, s. 16-20.

[177] K. Jakóbik, Wychowanie małego dziecka do udziału w liturgii, w: Jezus Chrystus z Nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s.89 nn.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

czole dziecka znak krzyża świętego, zadając pytanie „dlaczego ksiądz nakreślił ten znak na waszym czole podczas chrztu świętego" prowokuje ich do myślenia i szukania samodzielnie odpowiedzi. Dzieci dowiadują się, że przez ten gest Jezus naznaczył ich swoją pieczęcią i od tego momentu należą do Jego owczarni. Podobną formę stopniowego wprowadzania dziecka w tajemnicę chrztu świętego podejmuje podręcznik do katechezy dzieci z klasy zero zatytułowany *Jesteśmy dziećmi Boga*[178]. Stopniowo więc dziecko zostaje wprowadzane w misterium liturgii chrztu świętego. Podobny charakter wprowadzania wychowanka w obrzędy sakramentu chrztu świętego i przy jego osobistym zaangażowaniu widoczny jest w koncepcji M. Montessori[179]. Warto przy tym dodać, że cytowana już Sofia Cavalletti, w oparciu o metodę M. Montessori, zaproponowała, aby również na kanwie przypowieści o Dobrym Pasterzu etapami wprowadzać dzieci w sakrament chrztu świętego i w Eucharystię[180].

Kolejnym ważnym elementem wychowania liturgicznego jest wprowadzenie dzieci w życie Kościoła, a szczególnie do udziału w liturgii Mszy świętej[181]. Chcąc jak najlepiej sprostać temu zadaniu, katecheta musi stosować elementy celebracji, wprowadzając dziecko w modlitwę i liturgię Kościoła. Wychowanek poprzez gesty, słowa, zapalanie świecy, a także przygotowanie ołtarzyka i udział w procesji, nawet w sali przedszkolnej, z wykorzystaniem obrazu i muzyki, kształtuje w sobie doświadczenie wiary przeżywanej i wyznawanej w radości oraz we wspólnocie z innymi.

Istotnym elementem wychowania liturgicznego jest wdrażanie dziecka do „świętowania i celebracji" [182]. Celebracja staje się manifestacją wyznawanych wartości i jednocześnie pomaga w ich interioryzacji[183]. Dziecko, uczestnicząc w celebracji na katechezie może przeżywać swoją wiarę oraz wyrażać modlitwę podziękowania, przeproszenia, prośby i uwielbienia[184]. W dziecku istnieje szczególna potrzeba świętowania i uczczenia osób bądź innych szczególnych momentów życia (jubileusze, urodziny itp.). Chętnie świętuje ono urodziny, imieniny, dzień mamy i taty, a także święta religijne. W wychowaniu liturgicznym nale-

[178] Zob. np. katechezy: „Jestem ukochanym dzieckiem Boga", „Jestem wybrany przez Boga", w: PDz0 2011: WAM, s. 34-35 i s. 42-43.

[179] T. Rawska, Wychowanie religijne w praktyce Marii Montessori…, s. 106.

[180] S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, s. 75-128.

[181] S. Araszczuk, Mistagogia liturgiczna i jej korelacja z dokumentem „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce", Wrocław 2012, s. 65-66; DMD 3; W. Nowak, E. Dąbrowska, W trosce o wychowanie dzieci do udziału w liturgii Mszy świętej, Olsztyn 1993, s. 7.

[182] A. Hajduk, Wychowanie liturgiczne w przedszkolu, w Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 236-237.

[183] Tamże, s. 237.

[184] A. Bochm, Celebracja w katechezie dzieci przedszkolnych, s. 62.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ży wykorzystywać wszelkie świętowanie dziecka oraz związane z nim przeżywanie radości i piękna, aby ukazywać dziecku, głębszą radość ze świętowania i z przebywania we wspólnocie Kościoła[185]. Obchodzenie świąt w rodzinie i we wspólnocie przedszkolnej staje się wstępem do przeżywania świąt religijnych[186] i do wejścia „w społeczność liturgiczną kościoła parafialnego"[187]. Także z tego powodu, że świętowanie z okazji uroczystości rodzinnych wzmacnia poczucie przynależności do niej, może ono stanowić pomoc dla dziecka w wejściu w życie wspólnoty parafialnej[188]. Momenty celebracji i świętowania obecne są także w pedagogice R. Steinera. Przez cały rok obchodzone są święta, a wraz z nimi wprowadzane są obyczaje świąteczne. I tak na przykład w święto plonów dzieci przynoszą koszyczki z owocami i warzywami. W przedszkolu odbywa się korowód (zabawa rytmiczna w kole), który swą treścią nawiązuje do święta plonów, następnie dzieci siadają w kręgu wokół przystrojonego stołu, na którym znajduje się zapalona świeca, odmawiają modlitwę i dzielą upieczony bochen chleba oraz przyniesione owoce. W uroczystości biorą udział rodzice, którzy pomagają w pieczeniu ziemniaków na ognisku. Na zakończenie każde dziecko otrzymuje bukiecik dożynkowy[189]. Również w pedagogice M. Montessori celebracja odgrywa ważną rolę w rozwoju wychowanka[190]. Autorka zachęcała dzieci do czynnego uczestniczenia w liturgii przygotowywanej przez nie same i celebrowanej w „atrium", miejscu określanym też jako „kościół dzieci". Udział w liturgii uważała za niezbędny element wychowania religijnego[191].

Chociaż dziecko przedszkolne pojmuje Kościół w kategoriach budynku i miejsca, w którym można spotkać się z Bogiem lub postrzega go „jako dom niedzielny"[192] albo „miejsce szczególnego przebywania Boga"[193], nie należy rezygnować z kształtowania świadomości, że Kościół jest wspólnotą osób wierzących, które są przeznaczone do zbawienia[194]. Szczególną rolę w takiej formacji spełnia Eucharystia, która może stać się dla dziecka miejscem doświadczenia wspólnoty i spotkania Jezusa

[185] Z. Marek, Wychowywać do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków 1996, s. 88.

[186] Tamże, s. 89-90.

[187] A. Hajduk, Wychowanie liturgiczne w przedszkolu, s. 237-238.

[188] Tamże; E. Alberich, Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej, Warszawa 2003, s. 276-277.

[189] F. Jaffke, Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim, tłum. E. Łyczewska, Warszawa 1992, s. 18-19.

[190] S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, s. 168-170.

[191] T. Rawska, Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori…, s. 108.

[192] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 114.

[193] Tamże.

[194] Tamże s. 113-114.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Chrystusa. Obecność dziecka na Mszy Świętej pomaga mu w dostrzeganiu istnienia elementów widzialnych i niewidzialnych w Kościele oraz w rozróżnianiu między niedzielą a dniem powszednim[195]. Staje się okazją dla zapoznania dziecka z takimi znakami liturgicznymi, jak: ołtarz, tabernakulum, krzyż, kielich, chleb, a także z gestami i postawami liturgicznymi[196]. Należy też wspomnieć, że bardzo ważnym elementem wychowania do liturgii jest wprowadzenie w symbolikę i znaki liturgiczne[197], ponieważ w nich wyraża się życie i działanie Chrystusa[198]. Najlepszą okazją do wprowadzania dzieci w liturgię jest po prostu uczestniczenie w niej dziecka, dlatego w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* z 2001 zaleca się, aby dzieci uczestniczyły w jubileuszach, procesjach, a nawet w prymicjach oraz innych nabożeństwach[199], w składaniu podziękowań Bogu za otrzymane dary i w uwielbianiu Go[200]. Podobne zalecenia są w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* z 2010 roku. Proponuje się, aby dzieci nie tylko obserwowały czynności i gesty liturgiczne wykonywane przez kapłana podczas Mszy Świętej, ale czynnie w niej uczestniczyły. Warunkiem koniecznym jest zorganizowanie „Mszy Świętej i nabożeństw, dla rodzin z dziećmi w wieku przedszkolnym"[201]. Katecheta lub rodzic może dzieciom wyjaśnić poszczególne elementy Mszy Świętej. Należy przy tym okazać czujność, by nie popaść w zwykły dydaktyzm. Wskazane jest, aby dzieci same czynnie uczestniczyły w Eucharystii przygotowując na przykład pieśni lub grę na wybranym instrumencie[202]. Warto także zadbać o to, aby homilia dla dzieci była dialogowana[203], a nawet zilustrowana obrazami przygotowanymi przez dzieci[204]. Pomoże ona uważnie uczestniczyć w niej dzieciom i przygotuje je do czynnego udziału w modlitwie wiernych. Dzieci mogą także uczestniczyć w przyniesieniu darów podczas obrzędu przygotowania darów[205]. Warto przy tym nawiązać do koncepcji M. Montessori, która wprowadzenie dzieci w liturgię Mszy Świętej uczyniła punktem centralnym wychowania religijnego. Proponowała, by dzieci aktywnie uczestniczyły we Mszy Świętej poprzez przygotowanie pieśni, wszystkich przedmiotów potrzebnych do jej sprawowania oraz darów ofiarnych[206].

---

195 Tamże.
196 K. Jakóbik, Wychowanie do udziału w liturgii, s. 103-114.
197 Szerzej o symbolice i znakach religijnych zob. rozdział III, punkt 1.3.
198 Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 113.
199 PPKP 2001, s. 21.
200 A. Hajduk, Wychowanie liturgiczne w przedszkolu, s. 237.
201 PPKP 2010, s. 24-25.
202 DMD 30.
203 Tamże 48.
204 Tamże, 36.
205 Tamże, 29; E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, s. 14.
206 Zob. rozdział I, punkt 2.1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Wychowanie dziecka do uczestniczenia w Eucharystii rozpoczyna się od wdrażania ich do dziękowania Bogu[207]. Katechezy przedszkolne w podręcznikach metodycznych posiadają wiele krótkich modlitw, przy pomocy, których wychowankowie indywidualnie bądź wspólnie dziękują Bogu za różne osoby i dary (np. za rodziców), modląc się wezwaniem „dziękujemy Ci dobry Boże"[208]. Dzieci wiedzą, że wdzięczność można wyrazić piosenką, gestem, a nawet postawą wobec bliźniego. Dziękując Bogu za dzieło stworzenia, chętnie śpiewają piosenkę „Kto stworzył fruwające ptaszki"[209]. Wyrażając Bogu wdzięczność za swoje ciało, śpiewają piosenkę „Cieszę się Alleluja"[210]. Są to jedynie propozycje autorów podręczników. Katecheta sam może modyfikować treść modlitw, dostosowując je do możliwości percepcyjnych dzieci.

Katecheza przedszkolna, opierając się na naturalnych doświadczeniach i potrzebach dziecka stopniowo otwiera i uwrażliwia je na doświadczenie Boga i Jego obecność w Kościele. Poprzez uczestnictwo w celebracji dziecko ma okazje nawiązać bliskie i bezpośrednie więzy z Bogiem. Momenty ciszy i chwile medytacji, a także inne elementy liturgiczne, występujące podczas katechezy stają się pomocą do spotkania z Bogiem. Udział we Mszy Świętej i w innych nabożeństwach oraz wychowywanie do rozumienia i odbierania symboli religijnych pomaga w przygotowaniu do udziału w życiu sakramentalnym Kościoła.

3. Wychowanie moralne

Formacja moralna należy do podstawowych elementów wychowania religijnego dzieci. Obejmuje ona „działanie, którego celem jest rozwój moralny wychowanków, tj. przyswajanie wiedzy o problemach moralnych i umiejętności odróżniania tego, co moralnie dobre i godziwe, od tego, co złe, niegodziwe czy wręcz nikczemne. Chodzi przy tym o rozwój moralny zarówno w sferze poznawczej (uświadomienie sobie tego, co dobre lub złe), jak i emocjonalnej (rozwijanie wrażliwości moralnej) oraz behawioralnej (konkretne postępowanie)"[211]. Zatem w wychowaniu moralnym istotną rolę przypisuje się zarówno rozwojowi intelektualnemu, emocjonalnemu, jak i społecznemu[212]. Formację moralną należy

[207] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 118.

[208] Zob. np. katecheza: „Kocham moich rodziców" w: PM4 2005: JEDNOŚĆ, s 14-16.

[209] Zob. np. katecheza: „Pan Bóg podarował mi świat", „Dziękuję dobremu Bogu", w: PM3i4 2005: ERRATA, s. 6-8.

[210] Zob. np. katecheza: „Moje ciało jest darem Pana Boga", w: PM0 2011: WAM, s. 74-77.

[211] A. Marcol, Wychowanie moralne, w: Wokół katechezy posoborowej, s. 436.

[212] M. Kielar-Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny w: Psychologia rozwoju człowieka, cz. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 118.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

traktować „nie tyle jako wdrożenie do kanonu obowiązujących w danej społeczności norm i wartości, ile jako pomoc w ukształtowaniu dojrzałej osobowości, która będzie zdolna samodzielnie rozpoznawać obiektywne dobro i działać zgodnie z nim”[213]. Z. Marek, podkreśla, że wychowanie moralne obejmuje „działania sprzyjające rozwojowi skłonności i umiejętności postępowania wychowanków według określonych reguł, norm moralnych, które z kolei stworzą podstawę do wykształcenia gotowości i możliwości współdziałania i współodczuwania w różnorodnych układach stosunków międzyludzkich”[214]. Przy czym w wychowaniu moralnym motywowanym wiarą należy jeszcze odwołać się do najważniejszej, niezmiennej „i niepodważalnej normy moralności, którą jest Bóg i Jego prawo”[215]. Zatem proces wychowania moralnego łączy zaznajamianie dzieci z normami moralnymi, kształtowanie postaw społeczno-moralnych oraz formowanie sumienia w odniesieniu do Boga i objawionego przez Niego prawa.

3.1. Ukazywanie norm moralnych

W wychowaniu moralnym, a szczególnie w przekazywaniu norm i zasad postępowania ważne okazuje się komunikowanie dzieciom jasnych i konkretnych informacji na temat tego, co jest dobre, a co, złe. Nie chodzi tylko o słowny przekaz, ale o postawę wszystkich wychowawców (rodziców, krewnych, nauczycieli, katechetów), ponieważ dziecko na drodze obserwacji i gromadzenia doświadczeń buduje podstawy własnego systemu wartości. Wiedza ta pomaga dziecku w coraz bardziej uspołecznionym funkcjonowaniu w grupie i środowisku, w którym żyje[216]. Przy czym należy podkreślić, że przekaz informacji o normach moralnych nie może być tylko „przekazem systemu norm”[217], ale musi mieć zawsze odniesienie do doświadczeń dziecka, zdobywanych w kontaktach z najbliższym otoczeniem[218]. Stąd program nauczania religii dzieci przedszkolnych „Kochamy dobrego Boga” zaleca, aby wykorzystywać codzienne sytuacje z życia dziecka oraz aranżować takie, które pomogą w odkrywaniu, że źródłem wartości i norm moralnych jest Bóg[219]. Warto przy tym wspomnieć, że uczenie dzieci rozróżnia-

[213] M. Machinek, Formacja moralna, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 205.

[214] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 96.

[215] Tamże, s. 97; E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci…, s. 305.

[216] E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, s. 8-9; taż, Formacja moralno-społeczna, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 283.

[217] Z. Marek, Wychowywać do wiary..., s. 96.

[218] Tamże, s. 98-99.

[219] PNRP 2010: WAM, s. 17.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nia między dobrem a złem wraz z uświadamianiem konsekwencji wyboru dobra bądź zła E. Bojanowski uważał za podstawowe zadanie wychowania[220].

Ważna okazuje się konsekwencja w egzekwowaniu norm ukazanych wychowankom[221]. Dziecko, które zna zasady postępowania i wie, że są one respektowane zarówno przez dorosłych, jak i przez niego czuje się pewniej i bezpieczniej. W ten sposób wyrabia sobie osąd, że jego postępowanie jest słuszne i akceptowane przez innych, bądź takie nie jest[222]. Pomocą motywującą dziecko do stosownego zachowania okazuje się nagroda i kara. Ich stosowanie (zaleca się stosowanie bardziej nagród niż kar) ma pomóc dziecku w nabyciu przekonania, że coś jest moralnie aprobowane przez dorosłych, a więc jest dobre i odwrotnie, coś co zasługuje na karę nie jest dobre[223]. O słuszności stosowania kary i nagrody w wychowaniu przekonany był także E. Bojanowski. Zalecał stosować je bardzo rozważnie. Kara miała służyć zawsze dobru dziecka[224].

W rozwoju społeczno-moralnym ważne są elementy emocjonalne, ponieważ dziecko łatwiej naśladuje i przejmuje zasady postępowania od osób, z którymi łączy je pozytywna więź emocjonalna[225]. Chodzi przede wszystkim o właściwy kontakt z matką, który generuje poprawne relacje z innymi członkami rodziny i z najbliższego grona, powodując, że dziecko chętnie naśladuje i identyfikuje się z tymi osobami. Brak właściwej więzi z matką zaburza poprawne relacje z innymi, co może mieć także negatywny wpływ na cały proces kształtowania się postaw i zachowań dziecka[226]. „Pierwsze uczucia moralne, w formie różnicowania dobra i zła […] mają wyraźne skojarzenia z czynami zakazanymi lub nakazanymi przez matkę"[227]. To rodzice stają się pierwszymi nauczycielami w rozwoju moralnym dziecka i pomagają mu w rozeznawaniu co jest dobre, a co złe[228]. Można powiedzieć, że są pierwszymi nosicielami norm moralnych, w tym znaczeniu, że dziecko obserwując rodziców uczy się, jakie postępowanie jest słuszne, a jakie

220 M.L. Opiela, Obszar moralny i religijny, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 139.

221 A. Łada-Grodzicka, E. Bałczewska, M. Herde, [i. in.], ABC…Program wychowania przedszkolnego XXI wieku, Warszawa 2000, s. 21-21.

222 Tamże.

223 Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1, Lublin 2005, s. 125-126.

224 M.L. Opiela, Obszar moralny i religijny, s. 139-142.

225 E. Osewska, Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, s. 9.

226 Z. Marek, Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym…, s. 272; tenże, Podstawy wychowania moralnego, Kraków 2005, s. 71; W. Kubik, Doświadczenia małego dziecka istotnym uwarunkowaniem wychowania do wiary, „Collectanea Theologica" 49 (1979) f. 4, 48-52.

227 Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1, s. 125.

228 PNRP 2004: KśW, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

takim nie jest. Wychowanek, któremu brakuje wzorca do identyfikacji wśród najbliższych będzie go poszukiwał w innym środowisku, na przykład w mediach[229]. Warto w tym kontekście przypomnieć o znamiennej roli nauczycielki w koncepcji R. Steinera oraz ochroniarki u E. Bojanowskiego. Autorzy podkreślali mocno rolę więzi między wychowankiem a nauczycielem i jej wpływu na proces wychowania[230]. Należy pamiętać, że przedszkolak znajduje się w okresie przedkonwencjonalnego rozwoju moralnego, kiedy to dostosowuje się do wymagań i standardów dorosłego na zasadzie posłuszeństwa. Im większy autorytet połączony z szacunkiem i miłością zdobędzie dorosły (nauczyciel, katecheta) u dziecka, tym łatwiej dziecku będzie naśladować go i identyfikować się z nim oraz przejmować jego zasady postępowania[231].

Można przypuszczać, że dziecko, które zaczyna uczęszczać na katechezę otrzymało już w środowisku rodzinnym pewien wzorzec postępowania moralnego. Na miarę swoich możliwości poznawczych wykazuje ono orientację w tym, co jest dobre i co złe. Katecheza dopełni tę wiedzę dziecka o chrześcijańskie rozumienie dobra i zła oraz pomoże odkryć, że prawo moralne zostało ustanowione przez Boga i z tego tytułu wszyscy ludzie mają takie same prawa i powinności[232]. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce* przypomina o podstawowej normie wychowania moralnego, jaką stanowi przykazanie miłości. Ostatecznym celem tego wychowania jest ukształtowanie w dzieciach, przy uwzględnieniu formacji ludzkiej, „postawy Jezusa – Nauczyciela"[233]. Stąd katecheza przedszkolna poprzez ukazywanie idealnego wzorca postępowania, którym jest Jezus[234] pomaga dzieciom uświadomić sobie, chrześcijańską wizję moralności. Stanowi ona konsekwencję podjętej decyzji bycia z Jezusem zapoczątkowanej w czasie chrztu świętego[235]. Treści programowe zostały tak zaplanowane, aby służyły dzieciom w nabywaniu umiejętności rozróżniania między dobrem a złem[236] oraz dawały okazję do poznawania źródła wartości i obo-

[229] Z. Marek, Podstawy wychowania moralnego, s. 36.

[230] Zob. rozdział I, punkt 2.2 i 2.3.

[231] Zob. rozdział II, punkt 1.4.

[232] PPKP 2001, s. 16-17; PPKP 2010, s. 17.

[233] PDK 26.

[234] Zob. np. katechezy: „Idąc za Panem Jezusem, kocham moich najbliższych", „Idąc za Panem Jezusem kocham moich kolegów", „Idąc za Panem Jezusem kocham wszystkich ludzi", w: PM5 2006: ERRATA, s. 25-29; „Pan Jezus jest dla nas wzorem modlitwy" w: PM0 2003: PIW, s. 67-69.

[235] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 38; DOK 104; PPKP 2010, s. 19.

[236] Zob. np. PNRP 2004: JEDNOŚĆ, s. 3; PNRP 2004: KśW, s. 13-14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wiązujących norm moralnych[237]. Katecheza ma pomagać dzieciom w nabieraniu przekonania, że ostateczną normą postępowania jest Jezus i Jego miłość do ludzi[238]. Również dla E. Bojanowskiego najważniejszym ideałem wychowania, motywującym dzieci do czynienia dobra, była osoba Jezusa Chrystusa. Stąd też określa się jego koncepcję pedagogiczną jako chrystocentryczną[239].

Starotestamentalnym wyznacznikiem prawa Bożego jest Dekalog[240], dlatego program *Radość Dzieci Bożych*[241] proponuje wprowadzenie pięciolatków w tematykę Dekalogu. Chodzi o ukazanie Prawa Bożego jako wyrazu troski Boga o każdego człowieka i wezwanie go do czynienia dobra. Przykładem katechezy, wprowadzającej dziecko w Dekalog jest katecheza dla pięciolatków „Dziesięć dobrych słów na drogę życia"[242]. Dzieci na drodze obserwacji odkrywają, że wszystko na świecie ma swój porządek, który jest darem Pana Boga. Po to, aby człowiek był szczęśliwy, Pan Bóg także podarował mu prawo, które wpisał w jego sercu. Od wypełniania tego prawa uzależnił Pan Bóg szczęście każdego człowieka. I chociaż na katechezie dziecko nie poznaje szczegółowo Dekalogu, to już ma intuicyjne wyczucie przykazań Bożych[243]. Słusznie przekazywanie zasad chrześcijańskiego postępowania dokonuje się nie na zasadzie zakazów i nakazów, ale na drodze odkrywania potrzeby przestrzegania przykazań z miłości do Pana Boga, a także z miłości do siebie, po to by być szczęśliwym[244].

W formacji moralnej ważne staje się kształtowanie bliskich więzi z Jezusem. Taka relacja powoduje, że dzieci chcą być dobre i dobrze postępować, naśladując Jezusa, nie ze względu na normy i przepisy, ale ze względu na Niego samego. (np. aby Go nie zasmucić)[245]. Więź miłości z Bogiem, sprawia, że On sam, objawiając się w Jezusie Chrystusie staje ostateczną normą postępowania dziecka[246]. S. Cavalletti uważa, że dziecko potrzebuje miary, dzięki której, samo udzieli sobie odpowiedzi, który czyn jest dobry, a który nie[247]. Miarą dobrego postępowania staje się ideał życia Pana Jezusa, przy czym należy pamiętać, że Jezus oprócz

[237] Zob. np. PPKP 2001, s. 18; PNRR 2010: WAM, s17; PNRP 2003: AVE, s. 36; PNRP 2003: PIW, s. 6.

[238] Zob. np. PNRP 2003: WAM, s. 19; PNRP 2003: AVE, s. 35; oraz katecheza „Naśladuję Pana Jezusa w dobroci", w: PPD0 2008: WDS, s. 34.

[239] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. E. Bojanowskiego, s. 207-209.

[240] Z. Marek, Podstawy wychowania moralnego, s. 49.

[241] PNRP 2003: WAM, s 15 i 19.

[242] PM5 2004: WAM, z. 0, s. 26.

[243] Tamże, z. 4, s. 32-36.

[244] Tamże.

[245] Cz. Walesa, Rozwój religijności człowieka, t. 1, s. 36.

[246] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 97.

[247] S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka…, s. 192.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przykładu stanowi także „źródło życia”[248], skąd katecheta może czerpać siły do podejmowanych wysiłków wychowawczych. Autorzy programu *Radość dzieci Bożych* proponują, by już dzieci czteroletnie wychowywać i motywować do miłości bliźniego ze względu na miłość Pana Boga[249]. Ponadto ukazują wzór Jezusa, który zostawia ludziom przykazanie miłości i uczy każdego właściwych postaw okazywania miłości wobec drugiego człowieka[250]. Z kolei program *Kochamy Dobrego Boga* proponuje w grupie trzylatków i czterolatków kształtowanie pozytywnego nastawienia do poleceń Boga[251]. Dziecko odkrywa, że zasady, które człowiek otrzymał od Boga pomagają zorientować się w tym, co jest dobre i co złe. Poznaje ono dobroć miłosiernego Boga, który wybacza każdemu, kto przyznaje się do winy i chce się zmieniać na lepsze[252]. Z tego wynika, że programy do nauczania religii w przedszkolu zawierają jednostki tematyczne, których treść wynika z Jezusowego przykazania miłości. Wzorem miłości okazywanej drugiemu człowiekowi jest sam Jezus[253]. Przekazywanie dzieciom norm moralnych odbywa się równolegle z przekazywaniem wiedzy o tym, co dobre i złe. Takie propozycje są zgodne z podstawowymi zasadami dydaktycznymi.

3.2. Kształtowanie postaw moralno-społecznych

Kształtowanie u dziecka w okresie przedszkolnym postaw społeczno-moralnych należy do istoty wychowania religijnego. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* jako jeden z celów edukacji religijnej przyjmuje formowanie postaw społeczno-moralnych u dzieci[254]. Dokument precyzuje ten cel następująco: „dziecko buduje podstawy systemu wartości oraz uczestniczy w procesie wychowania moralno-społecznego, poznaje chrześcijańskie pojęcie dobra i zła, odkrywa znaczenie przykazania miłości Boga i bliźniego oraz jego konsekwencje; nabywa i rozwija umiejętności społeczne niezbędne do życia w rodzinie, grupie rówieśniczej i kontaktach z dorosłymi; pogłębia swój związek ze wspólnotą Kościoła i odnajduje w niej swoje miejsce”[255]. Proces kształtowania

[248] E. Osewska, Formacja moralno-społeczna, s. 286.
[249] PNRP 2003: WAM, s. 13.
[250] Tamże, s. 19.
[251] PNRR 2010: WAM, s. 17.
[252] Tamże.
[253] Zob. np. katechezy: „Idąc za Panem Jezusem kocham wszystkich ludzi”, w: PM5 2006: ERRATA, s. 27-28; „Sprawiam radość ludziom i Jezusowi”, w: PM0 2007: JEDNOŚĆ, z 3, s. 38; „Pan Jezus chce, byśmy się kochali”, w: PM0 2003: PIW, s. 135.
[254] PPKP 2010, s. 17.
[255] Tamże; PNRP 2010: WAM, s. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

postaw społeczno-moralnych, podobnie jak w przypadku zaznajamiania dzieci z normami, dokonuje się poprzez kontakt z osobami z najbliższego otoczenia[256]. Dziecko, uczestnicząc w przeżywaniu chwil radosnych i trudnych w rodzinie uczy się rozumienia co oznacza bycie prawym, pracowitym i szlachetnym[257]. Uczy się też, jak okazywać szacunek i miłość drugiemu człowiekowi[258]. Im silniejsza więź emocjonalna dziecka z rodzicami, tym większa szansa, że normy moralne zostaną przez dziecko w sposób trwały przyjęte[259], a tym samym będą wpływały na jego zachowanie i na postawy. Dlatego autorzy programów do katechezy dla dzieci w wieku przedszkolnym zalecają ukazywanie rodziny jako wielkiego dobra[260]. Zachęcają też do kształtowania postawy szacunku i miłości względem rodziców[261]. Ukazują jednocześnie wzorcowy obraz rodziny, gdzie wszyscy się kochają i pomagają sobie wzajemnie oraz gdzie można uczyć się wzajemnej akceptacji, dzielenia się z innymi, pomagania sobie nawzajem i przebaczania[262], a więc formowania postaw chrześcijańskich. W realizacji tych propozycji pomocne są zalecenia E. Bojanowskiego związane z rozwijaniem pozytywnych cech osobowości[263]. Z kolei o wyższości przykładu postawy rodziców i ich zachowania względem dziecka nad intelektualnym pouczaniem w kwestiach dobra i zła przekonywał R. Steiner[264], co warto również wykorzystać w katechezie.

W kształtowaniu postaw społeczno-moralnych „chodzi o wspieranie osoby w nabywaniu zdolności do podejmowania wolnych i odpowiedzialnych decyzji, w których prawo Boże stawiane będzie na nadrzędnym miejscu[265]. W przypadku dzieci przedszkolnych, gdzie w rozwoju moralnym dominuje etap przedkonwencjonalny (heteronomiczny) i ma miejsce początek kształtowania się określonych zachowań oraz zajmowanych postaw, należy wspierać dziecko w nabywaniu umiejętności podejmowania wolnych decyzji co do swojego postępowania.

256 O początkach rozwoju moralnego dziecka zob. rozdział II, punkt 1.3.

257 E. Osewska, Formacja moralno-społeczna, s. 283-284; A. Zellma, Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 146-147; Z. Marek, Rodzina i wychowanie, Kat 40 (1996) nr 3, s. 136.

258 DWCH 3.

259 E. Osewska, Formacja moralno-społeczna, s. 283-284; Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 99.

260 PNPR 2010: WAM, s. 15; PNRP 2003: WAM, s. 11; PNRP 2004: JEDNOŚĆ, s. 6; PNRP 2003: AVE, s. 31-32.

261 PNRP 2003: WAM, s. 11.

262 Tamże.

263 J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. E. Bojanowskiego, s. 209.

264 F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich, przeł. M. Głażewski, Gdynia 1994, s. 28-29.

265 Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 96-97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Trzeba też pomagać wychowankowi w szukaniu racjonalnych pobudek, uzasadniających wybór właściwego postępowania[266].

Sytuacja, w której dziecko autorytarnie otrzymuje zakaz bądź nakaz z podaniem racji „bo ja tak każę", nie sprzyja poprawnemu kształtowaniu prawidłowych postaw społeczno-moralnych[267]. Dotyczy to również katechezy. Dziecko staje się wtedy bezwolnym wykonawcą życzeń dorosłych i nie rozwija się w kierunku moralności autonomicznej[268]. Dlatego katechezy takie, jak: „Pan Bóg obdarza człowieka wolnością"[269], „Jeśli chcesz, możesz być dobry"[270] kształtują w dziecku poczucie, że każdy człowiek został obdarzony wolnością, która uzdalnia go do podejmowania wyborów. Zachęcają też dziecko do przyjmowania postawy świadomych i dokonanych w wolności wyborów czynienia dobra wobec drugiego człowieka ze względu na miłość do Pana Boga[271]. Akcentowanie wolności i swobody dziecka w podejmowaniu działań zaznacza się w pedagogice M. Montessori. Wolność dziecka jest tu ograniczona takim samym prawem innych dzieci[272]. Normą postępowania staje się dobro drugiego dziecka. Idea wolności ograniczona prawem drugiego człowieka obecna jest także w pedagogice egzystencjalnej[273], co może wzmacniać pracę wychowawczą katechety.

Warto dodać, że w wychowaniu do odpowiedzialności można wykorzystać metodę „samorządności"[274]. Polega ona na włączaniu dzieci w ustalanie zasad współżycia w grupie i współdecydowania o konsekwencjach ich nieprzestrzegania, a także w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań konkretnych konfliktów. Katecheta pełni tu jedynie funkcję wspierającą i dyskretnie kierującą procesem ustalania reguł w grupie. Metoda ta pomaga dzieciom w podejmowaniu odpowiedzialności za swoje postępowanie. Wdraża do samodzielności i autokontroli, a w konsekwencji do wyzwalania właściwych postaw moralnych[275]. W takiej sytuacji posłuszeństwo ustalonym zasadom nie jest wymuszone przez dorosłych, ale świadomie wybrane przez samo dziecko[276]. Wychowanie w wieku przed-

266 Tamże, s. 97-98.

267 Tamże, s. 105.

268 Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 171.

269 PM0 2011: WAM, s. 63-65.

270 Tamże, s. 66-70.

271 Tamże, s. 63-70.

272 A. Zellma, Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori…, s. 7

273 Zob. rozdział I, punkt 2.4.

274 A. Marcol, Wychowanie moralne, s. 436.

275 Tamże.

276 S. Bielecka, Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym, w: Jezus Chrystus z Nami, t. 1, s. 66.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

szkolnym jest na etapie budowania podstaw hierarchii wartości i uczenia się rozróżniania dobra od zła oraz rozumienia, które zachowanie zasługuje na miano właściwego, a które nie[277]. Dlatego w kształtowaniu postaw społeczno-moralnych ważne jest „wyzwalanie w wychowanku poczucia atrakcyjności odkrywanych przed nim wartości"[278]. Wartości takie, jak „współdziałanie z rówieśnikami w zabawie i nauce"[279] mogą być odkrywane właśnie podczas zabawy[280], gdzie dziecko będzie miało okazję doświadczyć radości z wykonania dobrego uczynku[281]. Przykładem innej zabawy, podczas której dzieci uznają postępowanie za właściwe lub niewłaściwe poprzez oklaski bądź tupanie jest na przykład zabawa, „prawda – fałsz"[282]. W atmosferze radości dzieci utrwalają sobie właściwe zachowania, które podobają się Bogu i ludziom.

Katechezy dla przedszkolaków podejmują także tematykę związaną z budowaniem hierarchii wartości, w której miłość Boga i bliźniego są najważniejsze. Wraz z kształtowaniem postawy miłości względem Boga proponuje się działania mające ukazać dziecku sposób wyrażania miłości wobec drugiego człowieka[283]. W ten sposób uczy się wychowanka otwartości na innych, wrażliwości na smutnych i nieszczęśliwych[284], a także na niepełnosprawnych[285]. Dziecko zaczyna rozumieć, że postawa miłości bliźniego wyraża się poprzez służbę[286] i okazywanie szacunku osobom biednym, chorym, cierpiącym oraz starszym[287]. Ponadto dziecko uczy się podstawowych wyrażeń grzecznościowych takich, jak: proszę, przepraszam, dziękuję[288]. Wie, że można je stosować wobec ludzi, ale i wobec Pana Boga. Warto nadmienić, że cała pedagogika E. Bojanowskiego jest nastawiona na budowanie braterstwa i przyjaźni między ludźmi, a także na

277 PNRP 2003: WAM, s. 33.

278 Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 100.

279 PPKP 2010, s. 19.

280 Zob. np. „zabawa z piłką" podczas katechezy „Z radością poznajemy się nawzajem", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 9; „Zabawa w grupach", w: tamże, s. 21-21.

281 Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 101.

282 Zob. np. katecheza: „Kocham moich rodziców" w: PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 14-16.

283 Zob. np. katechezy: „Potrzebuję ludzi", w: PM4 2004: WAM, z. 2, s. 29-31; „W rodzinie obdarzamy się miłością", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 31-33; „Pan Jezus karmi ludzi", w: PM0 2005: ERRATA, s. 42-43; „Pan Jezus pragnie, aby Jego przyjaciele kochali Boga i ludzi", w: PM5 2007: Gaudium, s. 105-107.

284 Zob. np. katecheza: „Smutna mama", w: PM5 2004: WAM, z. 0, s. 20.

285 Zob. np. katecheza: „Bóg kocha każdego człowieka", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 28-30.

286 Zob. np. katechezy: „Kolacja z przyjaciółmi"; w: PM5 2004: WAM, z. 0, s. 23; „Każdy może zostać świętym" w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 77-81; „Pomagamy sobie czynić dobro", w: PM4 2011: WAM, s. 162-164.

287 PPKP 2010, s. 19.

288 PNRP 2003: AVE, s. 18; np. katechezy: „Przepraszam, proszę, dziękuję w ustach dziecka Bożego", w: PM0 2003: PIW, s. 162-165; „Ważne słowa", w: PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 126-128.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kształtowanie umiejętności dzielenia się bezinteresowną pomocą[289]. Również w pedagogice steinerowskiej obecna jest troska o rozbudzenie w dzieciach takich przymiotów, jak: wdzięczność, gotowość do niesienia pomocy innym, szacunek i tolerancja dla każdego człowieka[290]. Z kolei w pedagogice egzystencjalnej oraz w koncepcji M. Montessori akcentuje się podmiotowość i niepowtarzalność każdej jednostki[291]. Wszystko to stwarza wiele możliwości dla katechety, który pracuje w przedszkolach realizujących wymienione programy pedagogiczne. Służy nawiązaniu dialogu z wychowawcami.

Warto podkreślić, że katecheza dzieci w wieku przedszkolnym stawia sobie za cel ukształtowanie w dziecku postawy szacunku wobec drugiego człowieka, wobec jego potrzeb fizycznych, psychicznych i duchowych, a także wychowanie do prawidłowej komunikacji i współpracy międzyludzkiej[292]. Program *Radość Dzieci Bożych* we wskazaniach do realizacji przypomina, że dziecko sześcioletnie, ze względu na specyfikę egocentrycznego postrzegania siebie i świata, wymaga od katechety traktowania go z wielką wrażliwością[293]. Potrzebuje ono „akceptacji swojej osoby i aprobaty dla swoich wyborów"[294]. Podstawową bowiem potrzebą dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa „jest bycie kochanym miłością opiekuńczą oraz posiadanie kogoś, kogo można kochać"[295]. Dopiero dziecko, które doświadczy, że jest kochane i akceptowane przez Boga i ludzi z najbliższego otoczenia, potrafi na zasadzie naśladowania odwzajemnić tę miłość wobec innych i kształtować w sobie postawę czynienia dobra. Dlatego trzeba wychowywać dziecko do szacunku wobec siebie, do radosnego akceptowania własnej cielesności, marzeń i emocji[296] oraz do budowania pozytywnego obrazu siebie[297]. Te elementy są mocno akcentowane w pedagogice egzystencjalnej[298], co zasługuje na uwagę katechety. Wraz z kształtowaniem postaw moralnych rozpoczyna się także proces formowania sumienia.

---

289 Zob. rozdział I, punkt 2.3.

290 F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera, s. 102-104.

291 Zob. rozdział I, punkt 2.1 i 2.4.

292 PM0 2003:WAM, z. 0, s. 47.

293 PNRP 2003: WAM, s. 33; M. Rusiecki, Etap rozwoju sumienia dziecka sześcioletniego, w: Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym, t. 1, red., Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce 2004, s. 42.

294 Tamże.

295 S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, s. 193.

296 PNRP 2003: WAM, s. 33; PM0 2003: WAM, s. 47.

297 M. Rusiecki, Etap rozwoju sumienia dziecka sześcioletniego, s.42.

298 Zob. rozdział I, punkt 1.2.4.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

3.3. Formacja sumienia

W wychowaniu moralnym dziecka przedszkolnego oprócz znajomości zasad i norm postępowania oraz kształtowania właściwych postaw moralno-społecznych za ważne uznaje się wdrażanie dziecka do odpowiedzialności za swoje czyny. W przypadku wychowania religijnego poczucie odpowiedzialności powinno być inspirowane wiarą, a dokonuje się to na drodze właściwego formowania sumienia[299]. *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* przypomina, że sumienie jest „najtajniejszym ośrodkiem i sanktuarium człowieka"[300]. Staje się miejscem spotkania Boga i człowieka, gdzie słychać głos Boga wzywający człowieka „do miłowania i czynienia dobra a unikania zła[301]. Dobrze ukształtowane sumienie rozróżnia dobro od zła, ale też wymaga ciągłej formacji[302]. Niewątpliwie formację sumienia należy rozpoczynać już od najwcześniejszych lat życia dziecka[303], nawet kiedy jeszcze nie potrafi ono dokonywać ocen moralnych[304]. Wynika to z faktu, że wczesnodziecięcy okres rozwojowy, dla którego charakterystyczną cechą jest chłonność i wrażliwość dziecka na wszystkie wartości, sprzyja wychowaniu sumienia, bowiem „w pierwszych latach życia dziecka następuje rozwój wartościowania i poczucia winy"[305]. Należy przy tym podkreślić rolę rodziny w kształtowaniu poprawnego sumienia[306]. Dziecko naśladuje domowników nie tylko przejmując od nich pewne zachowania i postawy, ale także nieświadomie powiela wyrażane przez nich przekonania i opinie oraz dokonuje podobnych ocen moralnych różnych zdarzeń i sytuacji z życia rodzinnego i społecznego[307]. Kiedy jednak przedszkolak widzi, że istnieje prawo (w przypadku wychowania chrześcijańskiego prawo Boże), które rodzice również respektują, wtedy to prawo stanowi dla niego także punkt odniesienia w rozumieniu tego, co jest dobre, a co złe[308]. Czyny dziecka stają się nie tylko konsekwencją naśladowania dorosłych, ale także pragnieniem podobania się Bogu i Jego pra-

[299] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 106.

[300] KDK 16.

[301] Tamże.

[302] E. Osewska, Formacja moralno-społeczna, s. 287; por. Z. Wanat, Sumienie, w: Jan Paweł II Encyklopedia Nauczania Moralnego, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, Radom 2005, s. 511-516.

[303] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 106; E. Osewska, Formacja moralno-społeczna, s. 287.

[304] J. Bagrowicz, Pokuta w wychowaniu religijnym i katechezie, AK 1977 z. 2, s. 225.

[305] E. Osewska, Formacja moralno-społeczna, s. 287.

[306] Z. Marek, Wychowanie społeczno-moralne podstawą kształtowania sumienia małego dziecka, w: Jezus Chrystus z nami, t. 2, s. 160.

[307] Tenże, Wychowanie społeczno-moralne podstawą kształtowania sumienia…, s. 159.

[308] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 177.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wu. W procesie kształtowania sumienia istotne jest „uczenie wychowanka respektowania religijnej prawdy o stworzeniu, to znaczy, o pochodzeniu i całkowitej zależności człowieka od Boga. W ten sposób Bóg i Jego prawo stają się dla człowieka ostateczną normą postępowania. Jednocześnie odsłaniają przed nim zadanie nieustannego wysiłku odwracania się od wszystkiego, co jest sprzeczne z tą normą"[309]. Chodzi o to, aby dziecko stopniowo odkrywało swoją zależność od Pana Boga i kształtowało w sobie wrażliwość na Jego autorytet[310]. Pomocą w tej kwestii stają katechezy o stworzeniu świata i człowieka, obecnie niemal na każdym etapie katechezy przedszkolnej[311]. W ramach formacji moralnej działania wychowawcze powinny sprzyjać odkrywaniu przez dziecko potrzeby i obowiązku czynienia dobra, a unikania zła, które dziecko zauważa w sobie i wokół siebie ze względu na prawo Boże[312] i chęć podobania się Panu Bogu[313]. Dla prawidłowego kształtowania sumienia trzeba zachęcać dziecko, aby w ocenie swoich czynów sięgało do intencji ich wykonania, a nie tylko do ich konsekwencji. Ważne w wychowaniu moralnym jest zadawanie dziecku pytań typu „dlaczego to zrobiłeś?", „dlaczego zachowałeś się niegrzecznie?". Chodzi o to, aby dziecko zrozumiało, że na ocenę moralną ma wpływ także intencja, jaka towarzyszy wykonaniu czynu[314].

Słusznie katechetycy zwracają uwagę na nieprawidłowości w kształtowaniu prawidłowego sumienia. Polegają one między innymi na przypisywaniu każdemu „złemu" zachowaniu dziecka rangi grzechu. Grozi to nadmiernym koncentrowaniem się dziecka na unikaniu grzechu i patrzeniu na swoje życie tylko przez pryzmat grzeszności[315]. Dziecko w wieku przedszkolnym należy wychowywać do wiary w Boga Ojca, Jezusa, który jest pełen miłosierdzia, gotowy przebaczać każdemu człowiekowi, jeśli tylko człowiek żałuje za swoje grzechy[316]. Zgodnie z tym w programach i podręcznikach do katechezy przedszkolnej jest wiele tematów ukazujących przebaczającą miłość Boga do człowieka. Przykładowo wymienić można katechezę: „Bóg Ojciec nas rozumie i przebacza nam"[317], „Pan

[309] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 106.

[310] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, Kraków 2002, s. 175-176.

[311] Zob. np.: PM0 2006: Gaudium, s. 3-5; PM4 2008: Gaudium, s. 3-6; tamże, s. 39-41; PM5 2011: KśW, s. 11-15.

[312] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 176.

[313] PNRP 2003: WAM, s. 7.

[314] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole…, s. 177.

[315] Z. Marek, Wychowywać do wiary…, s. 110; G. Hansemann, Wychowanie religijne, s. 197-198.

[316] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 176.

[317] PM4 2011: WAM, s. 153-155.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Bóg kocha nas"[318], „Dobry Ojciec"[319], „Pan Jezus opowiada przypowieść o synu marnotrawnym"[320]. W oparciu o doświadczenie miłości przebaczającej ze strony najbliższych i w nawiązaniu do przypowieści O Miłosiernym Ojcu (por. Łk 15, 11-32) dzieci poznają Boga kochającego i przebaczającego. Zamiast koncentrować myślenie dziecka wokół jego winy i poczucia grzechu, proponuje się uwrażliwianie go na podejmowanie działań, które pomogą naprawić szkodę. Katecheta ma zachęcać przedszkolaka do aktów przeproszenia Boga i proszenia Go o przebaczenie[321]. Krótkie modlitwy, w których dziecko przeprasza Pana Jezusa za złe uczynki, poprzedzone refleksją nad własnym postępowaniem, bądź analizą opowiadania mogą stanowić wstęp do przeprowadzenia rachunku sumienia[322]. Warto w tym kontekście wykorzystać propozycje E. Bojanowskiego. Zalecał on codziennie przeprowadzać z dziećmi w ochronkach rachunek sumienia, aby w ten sposób wdrażać dzieci do samokontroli, uczyć samooceny, a także odpowiedzialności za ich czyny[323].

W procesie formacji sumienia przedszkolaka ważne jest formowanie zarówno sumienia przeduczynkowego, jak i pouczynkowego[324], po to, aby dziecko nabywało umiejętności osądzania czynu już dokonanego oraz zanim go dokona. Od tej oceny zależne będą decyzje o wykonaniu bądź zaniechaniu danego czynu[325]. Dziecko potrzebuje zachęty do wykonywania dobrych uczynków i uznania (np. w postaci pochwały) kiedy mu się to uda[326]. Należy przy tym przedszkolakowi uświadomić, że nie zawsze się wszystko udaje, tak jak byśmy tego chcieli, gdyż jesteśmy istotami o ograniczonych możliwościach czynienia dobra[327]. Dlatego katecheza wychowuje także do przepraszania, przebaczania innym i ciągłego nawracania[328] Na przykład katechezy proponowane dla przedszkolaków takie, jak: „Umiem odróżnić dobro

[318] PM5 2007: KśW, s. 14-5.

[319] PM5 2004: WAM, z. 2, s. 6-10.

[320] PM0 2005: ERRATA, s. 47.

[321] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 177.

[322] Zob. np. katechezy: „Przepraszam za złe uczynki", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 159-162; „Jezus wzywa nas, abyśmy się nawracali", w: PM0 2006: Gaudium, s. 117-121; por. B. Nadolna, O wychowaniu przedszkolaka. Rady dla rodziców i wychowawców, Poznań 2009, s. 87-90.

[323] M.E. Wieloch, Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego…, s. 176.

[324] M. Rusiecki, Etap rozwoju sumienia dziecka sześcioletniego, s. 40.

[325] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 177.

[326] Tamże.

[327] Tamże.

[328] Zob. np. katechezy: „Nie gniewam się i wybaczam innym", w: PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 142-143; „Dlaczego mamy się zmieniać", w: PM5 2007: KśW, s. 87-90; „Łzy Piotra", w: PM5 2004: WAM, z. 4, s. 9-11; „Przebaczamy sobie", w: PM4 2004: WAM, z. 3, s. 28-30; „Samolubny jeleń", w: PM3 2011: WAM, s. 45.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

od zła”[329], „Będę grzeczny przez cały dzień”[330], „Bóg Ojciec wie, co jest dla nas dobre, a co złe”[331], „Pan Jezus pragnie, aby Jego przyjaciele kochali Boga i ludzi”[332] poprzez analizowanie zachowań i postaw uwrażliwiają dziecko na czynienie dobra, a unikanie zła. Przedszkolak nabiera przekonania, że ostateczną normą czynienia dobra jest miłość do Pana Boga, której źródłem jest łaska wiary i bezwarunkowa miłość Boga, udzielona w sakramencie chrztu świętego[333].

Należy pamiętać, że dziecko w okresie przedszkolnym znajduje się na początku formacji sumienia, gdzie zakładane są fundamenty moralności chrześcijańskiej. Istotnym staje się tutaj zaangażowanie wszystkich środowisk wychowujących. I chociaż nie można mieć gwarancji, że dziecko jako dorosła osoba będzie dojrzałe moralnie, to najważniejsze pozostaje „przekazanie dziecku takiej wizji życia, by wszystkie wybory dokonywały się w świetle wiary i opowiedzenia się za Jezusem Chrystusem”[334].

Analiza podstawowych materiałów katechetycznych wykazała, że treści programowe edukacji religijnej w przedszkolu koncentrują się nie tyle na przekazywaniu wiedzy religijnej, co przede wszystkim na wychowaniu do wiary. Pomagają dziecku w kształtowaniu osobowych relacji z Bogiem na modlitwie i podczas liturgii. Budzą też w wychowanku potrzebę wyrażania wiary poprzez symbole i znaki religijne. Odwołując się do doświadczeń i przeżyć dziecka, autorzy programów i podręczników do katechezy przedszkolnej wprowadzają w rzeczywistość wiary chrześcijańskiej i pomagają odkrywać obecność Pana Boga w otaczającym świecie oraz w wydarzeniach dnia codziennego. W ten sposób wspierają dziecko w kształtowaniu postaw zgodnych z zasadami wynikającymi z wiary w Boga. Służą wychowaniu do życia wspólnotowego, a także pomagają w formowaniu sumienia. Ponadto wskazują na ostateczną normę osobową formacji moralnej i społecznej, którą jest Jezus Chrystus. Wiele z elementów programowych obecnych w katechezie przedszkolnej koreluje z wybranymi koncepcjami pedagogicznymi. Dzięki temu zostają wzmocnione i dopełniane procesy nauczania i wychowania przedszkolnego. Również katecheza staje się bogatsza treściowo i osadzona w realiach edukacji przedszkolnej. Doceniając możliwości percepcyjne dziecka i jego naturalne predyspozycje w procesie przekazywania mu orędzia wiary, autorzy materiałów katechetycznych wskazują na konieczność współpracy środowisk wychowawczych oraz zastosowania zróżnicowanych metod i form pracy z dzieckiem.

[329] PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 123-125.
[330] PM5 2006: ERRATA, s. 35-36.
[331] PM4 2011: WAM, s. 150-152.
[332] PM5 2007: Gaudium, s. 105-107.
[333] PPKP 2001, s. 17; PNRP 2003: AVE, s. 7.
[334] E. Osewska, Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci…, s. 305.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Rozdział IV

Metodyka edukacji religijnej w przedszkolu

Katecheza, która chce przekazywać treści i wypełniać zadania oraz pozostać wierną Bogu i człowiekowi powinna wprowadzać różne metody i techniki nauczania[1]. Przypomina o tym adhortacja Jana Pawła II *Catechesi tradendae*, w której można przeczytać: „aby katecheza osiągnęła swój właściwy cel, to jest wychowanie w wierze, niezbędne jest wprowadzenie różnych metod, stosownych do wieku i rodzaju umysłowego katechizowanych, dojrzałości eklezjalnej i duchowej oraz indywidualnych uwarunkowań"[2]. Przekazywanie treści Objawienia wymaga więc od katechety stosowania zróżnicowanych metod i technik dydaktycznych oraz uwzględniania warunków, w jakich żyją katechizowani. Współczesna dydaktyka katechetyczna czerpie z bogactwa metod wypracowanych w pedagogice, psychologii i dydaktyce świeckiej[3]. Katechetyka zaleca w przekazywaniu treści katechetycznych korzystanie z wielu metod, które są jednocześnie sposobem urozmaicania edukacji religijnej"[4].

W niniejszym rozdziale zostaną zaprezentowane podstawowe sposoby pracy stosowane w katechezie dzieci przedszkolnych. Należą do nich gry i zabawy dydaktyczne, metody i techniki muzyczne, plastyczne i dramowe oraz metody biblijne, liturgiczne i integracyjne. Trzeba pamiętać, że jakakolwiek metoda

[1] M. Korgul, Pluralizm metodyczny, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 327.

[2] CT 51.

[3] Dydaktyka nie podaje ujednoliconej klasyfikacji metod nauczania. Na ogół koncepcje podziału oparte są na własnych przesłankach dydaktyczno-psychologicznych poszczególnych dydaktyków. Zob. M. Korgul, Pluralizm metodyczny, s. 327; P. Duksa, Metody i formy nauczania, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 406; W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004, s. 243.

[4] M. Korgul, Pluralizm metodyczny, s. 327; P. Duksa, Metody i formy nauczania, s. 406.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

stosowana w katechezie jest o tyle korzystna, o ile prowadzi do wtajemniczania w wiarę i pomaga w procesie wychowania[5]. Mimo, że współcześnie akcentuje się stosowanie różnych metod nauczania[6], warto pamiętać, że w procesie edukacji religijnej ważną rolę odgrywają formy organizacyjne katechezy[7] oraz stosowanie pomocy dydaktycznych[8]. Dlatego omówione zostaną także zasadnicze formy pracy z dzieckiem przedszkolnym, takie jak: zbiorowa, indywidualna i zróżnicowana oraz środki dydaktyczne: wzrokowe, słuchowe i audiowizualne.

1. Formy organizacyjne aktywności dziecka

W literaturze przedmiotu „przez formy organizacyjne pracy pedagogicznej rozumie się rozplanowane w czasie i przestrzeni wzajemne czynności nauczyciela i dzieci”[9] oraz „zewnętrzne warunki tego kształcenia, a więc dobór uczniów i nauczycieli, połączenie ich w odpowiednie grupy, współpracę grup i jednostek ze sobą, rodzaj zajęć oraz warunki miejsca i czasu pracy dydaktycznej”[10]. W procesie katechizacji formy organizacyjne stanowią także podstawowy element w planowaniu sytuacji edukacyjnej. Wpływają one na określenie zewnętrznych warunków jej przebiegu takich, jak: miejsce i czas pracy wychowanków oraz liczbę i dobór uczniów, a także na rodzaj aktywności przez nich podejmowanej[11]. Ze względu na liczbę uczniów „dydaktycy katechezy wyróżniają cztery formy nauczania religii: 1) pracę zbiorową (frontalną); 2) indywidualną, zwaną też jednostkową; 3) pracę zespołową (grupową), 4) pracę partnerską (parami)”[12]. Godną polecenia formą pracy podczas katechezy jest praca grupowa, ponieważ stwarza lepsze warunki do aktywizowania każdego dziecka. Każdy ma szansę zabrania głosu i wypowiedzenia się na dany temat[13].

W edukacji przedszkolnej zajęcia organizowane przez nauczyciela mogą być prowadzone z całą grupą, z małymi zespołami, a także w formie pracy indywi-

[5] M. Korgul, Pluralizm metodyczny, s. 327.

[6] Szerzej na ten temat pisze A. Zellma, Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej, cz. 2, Olsztyn 2001, s. 371-378.

[7] A. Zellma, Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii. Studium w świetle programu nauczania religii katolickiej z 2001 roku, Olsztyn 2006, s. 275.

[8] Tamże, s. 296.

[9] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2011, s. 116.

[10] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 111.

[11] A. Zellma, Wielostronne aktywizowanie młodzieży…, s. 275.

[12] Tamże, s. 275-276.

[13] W. Kubik, Zarys dydaktyki katechetycznej, Kraków 1990, s. 100.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dualnej[14]. Zgodnie z nauczaniem *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*[15] takie rozwiązanie organizacyjne ma miejsce również podczas katechezy dzieci przedszkolnych.

1.1. Aktywność zbiorowa

Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, w których biorą aktywny udział wszystkie dzieci, określa się jako pracę z całą grupą. Do zajęć, w których uczestniczą wszystkie dzieci z grupy przedszkolnej należą na przykład zajęcia umuzykalniające albo ruchowe[16]. W dydaktyce pracę zbiorową, czyli z całą grupą uczniów określa się mianem „frontalnej"[17]. Polega ona na tym, że katecheta podaje dzieciom treści do dyskusji, czuwa nad jej przebiegiem, podsumowuje ją i stara się w nią angażować wszystkich wychowanków[18]. W katechezie przedszkolnej podstawowym sposobem przekazywania treści religijnych dla całej grupy jest opowiadanie[19]. W opracowanych materiałach katechetycznych dla dzieci przedszkolnych bardzo często w pracy z całą grupą i na każdym etapie wiekowym proponuje się opowiadania[20]. Ich treści są bardzo bliskie dzieciom i często stanowią wstęp do rozmów na tematy religijne[21]. W ten sposób opowiadania stają się nośnikami wartości ewangelicznych[22]. Praca z całą grupą wymaga troski o atmosferę skupienia. Pomaga w tym odpowiednie usadzenie dzieci na dywanie albo na krzesełkach, najczęściej w kręgu[23] tak, aby możliwy był dobry kontakt wzrokowy z katechetą[24]. Dopiero po takim przygotowaniu grupy można rozpocząć na przykład opowiadanie. Dobrze przygotowane opowiadanie powinno być odpowiednio przeczytane albo opowiedziane z wykorzystaniem środków artystycznych takich, jak: gesty, mimika, obrazy itp. Podczas opowiadania należy używać krótkich zdań i języka

[14] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 116.

[15] PDK 83.

[16] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 117.

[17] A. Zellma, Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej, cz. 2, s. 377.

[18] Tamże.

[19] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 321.

[20] Zob. np. PM5 2011: KśW, s. 32-39; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 96-100; PM4 2011: WAM, s. 107-110; PM0 2003: PIW, s. 82-85; PDz3 2011: WAM, s. 4-75.

[21] Zob. np. PM0 2011: WAM, s. 55-58; PM0 2008: WDS, s. 38-4; PM0 2005: ERRATA, s. 17-18; PM0 2003: PIW, s. 63-66.

[22] PM3 2011: WAM, s. 3.

[23] PM0 2003: WAM, z. 2, s. 8, 17, 22.

[24] A. Błaszczyk, L. Gawrecki, Katecheza w przedszkolu. Podręcznik metodyczny, Kraków 1996, s. 49.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zrozumiałego dla dzieci. Treść opowiadania powinna być bliska doświadczeniom i zainteresowaniom dziecka. Opowiadaniu powinna towarzyszyć pewna dramatyzacja, ale niezbyt przesadna. Po zakończeniu opowiadania należy je utrwalić, na przykład poprzez zadawanie pytań[25]. Warto dodać, że E. Bojanowski również dawał praktyczne wskazówki dotyczące zasad poprawnego opowiadania. Jego zdaniem opowiadanie ma być tak poprowadzone, aby dzieci miały wrażenie, że biorą udział w teatrze. Ponadto powinno być przeczytane kilka razy, aby dziecko dobrze przyswoiło sobie jego treść. Należy je opowiedzieć poprawnym językiem, chociaż dopuszcza się używanie językowych regionalizmów, aby jego treść była bliższa życiu dziecka. W razie konieczności trzeba dzieciom wyjaśnić niezrozumiałe słowa oraz ukazać przesłanie moralne czyli „naukę na życie"[26].

Innym sposobem pracy z całą grupą jest „pogadanka"[27]. Metoda ta wymaga od dzieci samodzielnego myślenia i udzielania odpowiedzi na stawiane przez katechetę pytania[28]. Dlatego ważną umiejętnością nauczyciela podczas pogadanki jest właściwe stawianie pytań[29]. Pytania powinny być krótkie, konkretne, zrozumiałe i językowo poprawne. Ponadto, każde następne pytanie powinno nawiązywać do poprzedniego i pobudzać dziecko do myślenia. Najmniej twórcze są pytania zaczynające się od partykuły „czy..?", które sugerują odpowiedź „tak" lub „nie"[30]. Po zadaniu pytania całej grupie musi być czas dany dzieciom na zastanowienie się. Odpowiedzi udziela natomiast konkretne dziecko, które się do niej zgłosiło. Rolą katechety jest angażowanie do odpowiedzi różnych dzieci, a nie ciągle tych samych[31]. Praca z całą grupą w formie pogadanki pomaga dzieciom porządkować swoje wiadomości[32]. Może być inspirowana wysłuchanym opowiadaniem, obserwacją poczynioną w czasie wycieczki albo obejrzaną ilustracją[33].

Warto przypomnieć, że w pedagogice E. Bojanowskiego jedną z podstawowych metod pracy z dzieckiem jest metoda „pytająca"[34], angażująca wszystkie dzieci. Polega ona na umiejętnym stawianiu dzieciom pytań tak, aby poprzez sa-

[25] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej…, s. 321.

[26] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 60-61.

[27] PNRP 2010: WAM, s. 19.

[28] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej…, s. 322.

[29] Tamże.

[30] Tamże, s. 322-323.

[31] Tamże, s. 323.

[32] Zob. np. PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 15-18; tamże, z. 2, s. 19-24; tamże, z. 4, s. 35-38; PM4 2008: KśW, s. 28-33.

[33] J. Szpet, Rozwój pojęć religijnych u pięcioletniego dziecka, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 37.

[34] M.L. Opiela, Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego…, s. 58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

modzielne myślenie doprowadzić ich do konkretnej wiedzy[35]. Podobny sposób pracy z uczniami, polegający na stosowaniu pytań, obecny jest w modelu edukacyjnym pedagogiki egzystencjalnej[36].

Kolejne działania, aktywizujące grupę, obejmują zabawy ruchowe[37], śpiewanie piosenek religijnych[38] i inscenizacje opowiadań w formie przedstawień teatralnych wykonywanych przez samego katechetę[39] albo wspólnie z dziećmi[40]. Nauczyciel religii podczas opowiadania inscenizuje jego treść. Wykorzystuje do tego bohaterów, wykonanych na przykład z papieru. Eksponuje ich na tablicy i angażuje w inscenizacje wszystkie dzieci np. poprzez wspólne wypowiadanie niektórych fraz albo słów modlitwy[41]. Przykładem innej aktywności zbiorowej, jest wycieczka[42]. Wycieczka pozwala dzieciom na bezpośrednie poznawanie otaczającego świata. Umożliwia im bliski kontakt z przyrodą, z różnymi zjawiskami i rzeczami. Pomaga wiązać treści, które wychowanek poznaje w trakcie zajęć, z praktyką i stanowi źródło przeżyć emocjonalnych[43]. Wycieczka albo spacer staje się także dobrym sposobem na poznawanie rzeczywistości religijnej. W katechezie dzieci przedszkolnych może to być na przykład wycieczka po okolicy, nawiedzenie kościoła, poznanie znaków religijnych znajdujących się w kościele oraz miejsc poświęconych Bogu takich, jak np. krzyże, kapliczki[44]. Każda wycieczka wymaga właściwej organizacji, ustalenia planu i określenia jej celu[45]. Katecheta podejmując się organizacji wycieczki musi przestrzegać wewnętrznego regulaminu dotyczącego organizowania wycieczek i zajęć poza terenem przedszkola[46].

---

[35] Tamże.

[36] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, w: Leksykon pedagogiki religii…, s. 523.

[37] Zob. np. zabawy: „rybki", w: PM4 2011: WAM, s. 53-57; „chustka", w: PM4 2008: KśW, s. 24-27; „choinko piękna jak las", w: PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 88-90; „czarodziej i wybawiciel", w: PM0 2003: WAM, z. 2, s. 26-29.

[38] Zob. np. piosenki: „Aniele Boży stróżu mój", w: PM3i4 2005: ERRATA, s. 15; „Najlepsza modlitwa na świecie", w: PM5 2006: ERRATA, s. 9-10; „Gdy Boży Duch wypełnia mnie", w: PM4: 2005: JEDNOŚĆ, s. 45-47.

[39] Zob. np. PM3i4 2005: ERRATA, s. 7-8.

[40] Zob. np. tamże, s. 7-11.

[41] Tamże.

[42] J. Kędzierska, Formy organizacyjne kształcenia, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1164.

[43] Tamże.

[44] PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 30-32; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 2, s. 19-24.

[45] J. Karbowniczek, Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 277.

[46] DzURP 2001 nr 135, poz. 1516; por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, DzURP 2002 nr 6, poz. 69.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Ustalenia prawne obligują nauczyciela religii do zapewnia właściwej ilości osób do sprawowania opieki nad dziećmi. Na jednego opiekuna przypada nie więcej niż dziesięcioro dzieci[47]. Dla zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa mogą być zaangażowani rodzice. Wymagana jest jednak zgodna dyrektora placówki[48]. Ponadto, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji i Sportu w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki*, każdy opiekun wycieczki składa oświadczenie o przestrzeganiu „przepisów dotyczących zasad bezpieczeństwa na wycieczkach i imprezach dla dzieci i młodzieży"[49]. Poza tym katecheta zobligowany jest wypełnić kartę wycieczki, w której podaje: harmonogram i cele wycieczki, jej trasę i termin zorganizowania oraz liczbę uczestników i opiekunów, a także środek lokomocji. Karta wycieczki wymaga zatwierdzenia przez dyrektora przedszkola[50]. Katecheta przy ustalaniu planu wycieczki powinien: 1) wziąć pod uwagę, wiek i możliwości dzieci, aby nie dopuścić do ich nadmiernego zmęczenia; 2) zadbać o właściwy ubiór uczestników wycieczki, dostosowany do warunków atmosferycznych; 3) zatroszczyć się o dobrą atmosferę podczas wycieczki, która sprzyjałaby w osiągnięciu zamierzonych celów[51]. Charakter aktywności zbiorowej organizowanej poza terenem przedszkola mają także rekolekcje[52] i katechezy parafialne zorganizowane w formie nabożeństw okolicznościowych[53]. Warto uwzględnić je w pracy edukacyjnej w przedszkolu, dopełniając o sposoby aktywizacji każdego dziecka.

---

47 K. Gawroński, Czy dzieci w wieku przedszkolnym mogą wyjeżdżać na wycieczkę dalszą niż 5 km?, [online] [dostęp: 28 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://abconline-01.abc.com.pl/WKPLOnline/index.rpc?#content.rpc--ASK--nro=620867081&wersja=0&fullTextQuery.query=czy+dzieci+w+wieku+przedszkolnym+mog%25C4%2585+wyje%25C5%25BCd%25C5%25BCa-%25C4%2587+na+wycieczk%25C4%2599+dalsz%25C4%2585+ni%25C5%25BC+5+km&reqId=1333024543364101&class=CONTENT&loc=4&dataOceny=2012-03-29&full=1&hId=3>, s. 1.

48 K. Gawroński, Czy rodzic może pełnić funkcję opiekuna wycieczki szkolnej? [online] [dostęp: 28 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://abconline-02.abc.com.pl/WKPLOnline/content.rpc?req Id=1332965025673165&nro=620793599&wersja=0&class=CONTENT&loc=4&dataOceny=2012-03-28&fullTextQuery.query=czy+rodzic+mo%C5-%BCe+pe%C5%82ni%C4%87+funkcje+opiekuna+wycieczki&baseHref=http%3A%2F%2Fabconline-02.abc.com.pl%2FWKPLOnline%2Findex.rpc&print=1>, s. 1.

49 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków organizowania przez publiczne przedszkola…, załącznik – Karta wycieczki (imprezy).

50 Tamże.

51 K. Gawroński, Czy dzieci w wieku przedszkolnym mogą wyjeżdżać na wycieczkę dalszą niż 5 km?, s. 1.

52 Również dzieci z klasy zerowej (w szkole bądź w przedszkolu), których rodzice wyrazili zgodę na udział w katechezie mogą uczestniczyć w rekolekcjach wielkopostnych, na zasadach ustalonych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*. Zob. DzURP 1992 nr 36, poz. 155.

53 PPKP 2001: WAM, s. 21; PPKP 2010: WAM, 24-25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

1.2. Aktywność indywidualna

Obok aktywności zbiorowej w pracy katechetycznej z dziećmi przedszkolnymi istnieje także aktywność indywidualna. Istotną cechą, charakteryzującą indywidualną formę kształcenia jest przewaga samodzielnego zdobywania wiedzy nad jej przekazywaniem przez nauczyciela[54]. Zajęcia indywidualne mogą być organizowane dla pojedynczego dziecka, na przykład kiedy wymagana jest praca wyrównawcza[55]. Katechizacja indywidualna może dotyczyć chociażby dziecka autystycznego, które objęte jest indywidualnym nauczaniem i rodzice wyrażają chęć, aby dziecko brało udział w nauczaniu religii[56]. Indywidualne nauczanie podczas katechezy obejmuje też dzieci uczęszczające do zespołów integracyjnych, gdzie uczniowie sprawni i ci, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają zindywidualizowanego sposobu nauczania[57].

Indywidualna aktywność może być zastosowana podczas zajęć katechetycznych zorganizowanych w sali, a także poza jej obszarem i może przyjmować postać zadania do samodzielnego wykonania przez dziecko[58]. W czasie pracy indywidualnej katechizowani wykonują niezależnie od siebie zadania dydaktyczne np. z podręcznika[59]. W katechezie dzieci przedszkolnych są to najczęściej prace plastyczne, podczas których należy samodzielnie narysować rysunek albo go tylko uzupełnić, wkleić wycięty obrazek albo naklejkę, ułożyć puzzle albo rozwiązać rebus itp.[60]. Prace plastyczne pozwalają wyrazić dziecku, w sposób właściwy tylko dla niego, przeżycia i emocje wywołane treściami religijnymi[61]. Rola katechety polega jedynie na dyskretnym obserwowaniu pracy dziecka i ewentualnym zachęcaniu go do dalszej aktywności poprzez wzmacnianie u dziecka poczucia wiary we własne możliwości i skupieniu się raczej na przeżyciach towarzyszących dzieciom podczas malowania, a nie ocenianiu samej pracy[62]. Ciekawe pomy-

[54] J. Kędzierska, Formy organizacyjne kształcenia…, s. 1161.

[55] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa..., s. 117.

[56] A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym – analiza wybranych aspektów psychologicznych i dydaktycznych, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 237-240.

[57] A. Zellma, Wskazania dydaktyczne do katechizacji uczniów z klas integracyjnych, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 245.

[58] J. Kędzierska, Formy organizacyjne kształcenia…, s. 1161.

[59] A. Zellma, Wielostronne aktywizowanie młodzieży…, s. 277.

[60] Zob. np. PDz0 2008: WDS, s. 60-61; PDz4 2005: WDS, s. 76; PDz0 2009: WAM, s. 36-37; PDz4 2011: WAM, s. 76-77; PDz0 2010: KśW, s. 69-71; PDz4 2008: KśW, s. 46-47.

[61] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 45.

[62] I. Popiołek-Rodzińska, Wychowanie plastyczne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 121-122.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

sły na wspieranie samodzielnego myślenia dziecka podczas wykonywania zadania proponują autorzy Zabaw Fundamentalnych: Colin Rose i Gordon Dryden. Zalecają oni między innymi (podobnie jak M. Montessori) zastosowanie zasady pomagania dziecku tylko tyle, ile potrzeba[63]. Chodzi o to, by katecheta nie wyręczał dziecka w wykonaniu zadania, ale odpowiednio nim pokierował, a przez to wyzwolił w dziecku pragnienie samodzielności i niezależności. Kolejna zasada brzmi „pokaż i powiedz". Katecheta ma tylko pokazać dziecku i słownie wyjaśnić, jak należy wykonać dane zadanie. Ważne, aby dziecku dać czas na zastanowienie się nad rozwiązaniem problemu[64]. Ważna jest też zachęta do działania wyrażona na przykład słowami: „Dobrze to zrobiłeś!. Udało ci się, ponieważ uważnie się przyjrzałeś"[65] lub „Popatrz Danusiu, przeczytałaś dzisiaj cztery nowe wyrazy – to lepiej niż dotychczas. Świetnie"[66]. Takie konstruktywne pochwały wpływają na budowanie poczucia wartości u dziecka i motywują je do dalszego wysiłku[67]. Natomiast zadawanie pytań na głos takich, jak: choćby „Ciekawe dlaczego tak się stało?" lub „Co o tym myślisz?" pobudza dziecko do samodzielnego myślenia i nabywania umiejętności argumentowania[68].

Zaletą organizowania indywidualnej formy aktywności dziecka w edukacji religijnej w przedszkolu jest zapewnienie wychowankowi warunków wykonania zadania w tempie i czasie dla niego właściwym. Z kolei katechecie daje możliwość indywidualnego podejścia do dziecka oraz nawiązania z nim bezpośredniego kontaktu tym bardziej, że dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje, aby traktować je w sposób indywidualny[69].

Inną formą pracy indywidualnej są zadania domowe, które w katechezie przedszkolnej wymagają współpracy z rodzicami. Dziecko na przykład ma poprosić rodziców o zabranie dziecka na nabożeństwo różańcowe[70] albo o przeczytanie fragmentu z Pisma Świętego[71]. Może także zapytać rodziców w czym mogłoby im pomóc[72]. Praca domowa polega także na wykonaniu konkretnego zadania. Na przykład dziecko otrzymuje polecenie odwiedzenia Pana Jezusa w kościele, wykonania dobrego uczynku, pomodlenia się w konkretnej inten-

[63] C. Rose, G. Dryden, Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat, Gdańsk 2009, s. 23.
[64] Tamże, s. 24.
[65] Tamże, s. 25.
[66] Tamże, s. 23.
[67] Tamże, s. 25.
[68] Tamże, s. 25-26.
[69] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 1.
[70] PM0 2008: WSD, s. 48-50.
[71] Tamże, s. 51-53.
[72] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 3, s. 29-32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

cji, pokolorowania obrazka, przyniesienia na katechezę na przykład Pisma Świętego[73]. Warto zauważyć, że w pedagogice M. Montessori akcentuje się mocno samodzielność i indywidualizację w nauczaniu dziecka. Swobodny dostęp do materiału dydaktycznego, miejsca (np. stolik, miejsce na dywanie) i czasu wykonania zadania staje się odpowiedzią na aktualne zainteresowania i potrzeby wychowanka[74]. Dziecko uczy się planować swoją pracę i wybierać zadania, podejmować dialog i współpracę z innymi dziećmi[75]. Pedagogika ukształtowana w oparciu o założenia filozoficzne egzystencjalizmu akcentuje także indywidualizację w nauczaniu i podkreśla potrzebę dokonywania samodzielnych wyborów przez wychowanka. Dziecko ma całkowitą swobodę wyboru zaproponowanych przez nauczyciela zadań i sposobu ich wykonania oraz tempa pracy zgodnie z jego wewnętrznym potencjałem[76].

Aby usprawnić organizację katechezy i stymulować u dzieci przedszkolnych samodzielny rozwój warto wykorzystać pewne elementy stosowane w pedagogice M. Montessori[77]. Można z dziećmi ustalić np.: 1) jakie czynności mogą wykonywać podczas katechezy samodzielnie, bez ciągłego pytania o pozwolenie katechety (np. pójście do toalety, umycie rąk), 2), z których materiałów mogą korzystać samodzielnie (kredki, flamastry, ołówki, bibuła itp.) 3) co mogą robić samodzielnie w danym czasie (np. rozmawiać po cichu z kolegą podczas wykonywania pracy przy stoliku)[78]; 4) pewne granice swobody i wiążącej się z nią odpowiedzialności (np. dziecko może wybrać grupę, z którą chce współpracować, ale konsekwentnie przyjmuje zasady pracy w danej grupie, dziecko może wybrać zabawkę w wolnym czasie, ale po zakończeniu zabawy odkłada ją na miejsce)[79]. Ustalenie z dziećmi podstawowych zasad organizacyjnych z pewnością usprawni przebieg katechezy. Każdy przedszkolak ma swój własny styl uczenia się i kształtowania umiejętności. Dlatego w czasie katechezy przedszkolnej obok indywidualnych i zbiorowych form pracy z dzieckiem należy stosować także formy zróżnicowane.

---

[73] PM5 2006: WSD, s. 41-43, 66-68; PM0 2003: PIW, s. 38-40, 45-48; PM5 2011: KśW, s. 57-58, 60-61.

[74] M. Miksza, E. Łatacz, Metoda Montessori, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, s. 179.

[75] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 106-107.

[76] W. Kubik, Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970, Warszawa 1987, s. 66-67; B. Śliwerski, Recepcja planu daltońskiego Helen Parkhurst w Polsce, w: R. Röhner, H. Wenke, Pedagogika planu daltońskiego, b.m.w. 2011, s. 7-19.

[77] A. Jordan, 100-lecie pedagogiki Montessori, WwP 60 (2007) nr 5, s. 12.

[78] R. Röhner, H. Wenke, Pedagogika planu daltońskiego, s. 37.

[79] A. Jordan, 100-lecie pedagogiki Montessori, s. 12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

1.3. Aktywność zróżnicowana

Podczas jednostki katechetycznej stosuje się najczęściej zróżnicowane formy pracy. Ciekawym przykładem może być połączenie pracy indywidualnej (jednostkowej) z pracą grupową. Na przykład dziecko (mimo że jest w grupie) w ciszy obserwuje plansze dydaktyczne, ilustracje, książki oraz dokonuje refleksji, zastanawia się nad pytaniami podanymi przez katechetę[80]. Przykładem aktywności zróżnicowanej jest propozycja zawarta w katechezie dla dzieci sześcioletnich „Rysuję to co mi się najbardziej na świecie podoba"[81]. Dzieci mają za zadanie narysować dowolny rysunek na temat „co najbardziej podoba mi się na świecie"[82], by następnie podzielić się swoimi refleksjami przed całą grupą, i przygotować ekspozycję swoich prac. Innym przykładem jest propozycja zawarta również w katechezie dla sześciolatków „Dziękujemy Panu Jezusowi za Jego miłość"[83]. Katecheta przedstawia sylwetki dwóch chłopców i opowiada o ich postępowaniu. Zadaniem każdego dziecka jest ocenienie postępowania chłopców i wyrażenie swej oceny poprzez przydzielenie każdemu z chłopców serca w kolorze czerwonym (za dobre postępowanie) i szarym (za złe postępowanie). Podsumowaniem tej sytuacji edukacyjnej jest wspólne zastanowienie się, dlaczego jeden z chłopców otrzymał tylko czerwone serca, a drugi tylko szare[84]. W obydwu podanych przykładach występuje osobiste zaangażowanie każdego dziecka w omawiany problem, by następnie przejść do wspólnej rozmowy i do udzielenia przez dzieci odpowiedzi na postawione przez katechetę pytania. Warto pamiętać, że tylko świadome i osobiste zaangażowanie dziecka w rozwiązywanie problemów oraz w szukanie odpowiedzi na nurtujące je pytania wyzwala jego osobowy rozwój[85]. Podobne zróżnicowanie aktywności dzieci występuje podczas prowadzania modlitwy. Najpierw następuje chwila refleksji, czas na zastanowienie się, dopiero potem ma miejsce spontaniczna modlitwa dziecka[86].

Połączenie aktywności grupowej z indywidualną ma miejsce także wtedy, kiedy podczas katechezy stosuje się metodę opowiadania. Mimo iż treść opo-

---

[80] Zob. np. PM5 2007: KśW, s. 16-17; PM5 2011: KśW, s. 57-61; PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 48-50; PM5 2006: ERRATA, s. 27-28; PM5 2006: WDS, s. 36-38; PM0 2008: WDS, s. 127-130.

[81] PM0 2003: WAM, z. 2, s. 55-58.

[82] Tamże.

[83] PM0 2003: PIW, s. 192-194.

[84] Tamże.

[85] S. Bielecka, Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, red. W. Kubik, s. 67.

[86] Zob. np. PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 48-50; PM0 2003: WAM, z. 3, s. 12-16; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 3, s. 11-16; PM0 2005: ERRATA, s. 29-30.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wiadania jest przekazywana całej grupie, to jednak angażuje emocjonalnie każde dziecko. Pobudza jego wyobraźnię i aktywne słuchanie oraz wywołuje w dziecku przeżycia jemu tylko właściwe[87]. Dziecko często identyfikuje się z postaciami ukazywanymi w utworach literackich i wchodzi z nimi w dialog oraz w ich świat wartości i postaw[88]. Dzięki temu odkrywa swoje wnętrze i kształtuje poczucie własnej tożsamości[89]. Często opowiadanie i czytanie fragmentów z Pisma Świętego staje się inspiracją do pracy w małych grupach. Zadaniem każdej grupy jest na przykład wybranie z wielu obrazków tylko tych, które ilustrują przebieg akcji przeczytanego tekstu. Po czym następuje prezentacja wybranych obrazków na forum całej grupy i uzasadnienie ich wyboru połączone z ekspresją ruchową[90]. Praca w mniejszych grupach angażuje poznawczo i emocjonalnie każde dziecko. Ułatwia też wzajemne kontakty oraz uczy uważnego słuchania, uwrażliwia na wzajemną pomoc i motywuje do zabierania głosu na rozważany temat[91]. W ten sposób grupa pomaga mu zrozumieć wartości ewangeliczne[92]. Połączenie indywidualnej aktywności dziecka z pracą w małej grupie ma miejsce także wtedy, gdy chcemy pełniej zaktywizować wychowanków, a niemożliwe byłoby to w pracy z całą grupą. Dotyczy to na przykład: zajęć plastycznych albo technicznych, podczas których istnieje konieczność posługiwania się nożyczkami, farbami i wymagane jest zapewnienie pełnego bezpieczeństwa dzieciom[93]. Praca w grupach albo w parach może być organizowana także podczas zabaw dydaktycznych, analizy ilustracji, układania puzzli albo podczas zabaw przy piosence[94]. Zabawy i ćwiczenia wykonywane w mniejszych grupach stają się punktem wyjścia dla omówienia treści religijnych z całą grupą. Pomagają dzieciom lepiej zrozumieć i przyswoić wiadomości[95]. Można przy tym korzystać z propozycji E. Bojanowskiego, który zaleca stosowanie zróżnicowanych form organizacyjnych takich, jak: praca z całą grupą, w małych zespołach i aktywność indywidualną[96]. Plan dnia ustalony w ochronkach odzwierciedla te zróżnicowane formy

[87] S. Bielecka, Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej…, s. 77.

[88] K. Cukrowska, Literatura dla dzieci – uczy i bawi, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 74-75.

[89] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 42.

[90] S. Bielecka, Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej…, s. 77.

[91] W. Kubik, Zarys dydaktyki katechetycznej, Kraków 1990, s. 238-241.

[92] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 29.

[93] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 117.

[94] Zob. np. PM0 2003: PIW, s. 129-131; PM0 2003: WAM, z. 2, s. 1-7, 50-54; PM0 2003: PIW, s. 185-188; PM3 2011: WAM, s. 45; PM5 2006: WSD, s. 44-46; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 2, s. 19-24; PM4: 2005: JEDNOŚĆ, s. 148-151; PM0 2005: ERRATA, s. 10-11.

[95] PM3 2011: WAM, s. 5, 18.

[96] PWP bł. EB 2008: Dębica, s. 33.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pracy[97]. Również w pedagogice M. Montessori przypisuje się dużą wagę do budowania autonomicznej i odpowiedzialnej osobowości dziecka. Pomagają w tym zajęcia prowadzone w zróżnicowanych wiekowo grupach. Dziecko, przebywając w takiej grupie przyjmuje na siebie różne role: od bycia najmłodszym po bycie najstarszym. Dziecko najmłodsze ma szansę uczenia się od swoich kolegów, by następnie samo uczyć młodszych od siebie, jednak bez narzucania swojej pomocy. W ten sposób dzieci uczą się nie tylko odpowiedzialności za siebie, ale i za grupę. Pracują indywidualnie i jednocześnie w parze z rówieśnikiem[98]. Warto o zasadzie wzajemnej pomocy pamiętać w katechezie dzieci przedszkolnych, prowadzonej w niejednorodnej wiekowo grupie. Takie zróżnicowane działania organizacyjne wymagają jednak dopełnienia ich przez stosownie dobrane metody dydaktyczne.

2. Metody i techniki wspierania aktywności dziecka

Metody dydaktyczne pełnią funkcję wspierającą katechetę i stanowią narzędzie, które można wykorzystać, aby pomóc wychowankom w zrozumieniu prawd wiary[99]. Struktura psychofizyczna dzieci oraz ich myślenie konkretno–obrazowe domagają się zastosowania wielu zróżnicowanych metod, które będą je wielostronnie aktywizowały[100]. Podstawową metodą pracy z dzieckiem przedszkolnym jest zabawa[101], której swobodny i pogodny przebieg nie tylko dostarcza dzieciom dużo radości, ale staje się sposobem przekazywania treści religijnych[102]. Przypomina o tym również *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego*, zalecając, aby znaczną część czasu podczas katechezy dzieci przedszkolnych „przeznaczyć na gry, zabawy, ćwiczenia, piosenki z wykonywaniem gestów, podczas których dzieci bawią się i uczą”[103]. Korzystanie z różnorodnych metod dydaktycznych w katechezie zalecają również programy do nauczania re-

[97] Zob. np. PM bł. EB, cz. 1, s. 115-121; PM bł. EB, cz. 2, s. 411-413, 488-489.

[98] U. Steenberg, Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu, tłum. M. Jałowiec, Kielce 2004, s. 46.

[99] Szerzej o prowadzeniu katechezy z wykorzystaniem metod aktywizujących zob. np. Z. Barciński, Aktywizacja w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, s. 21-23; M. Korgul, Pluralizm metodyczny…, s. 328.

[100] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002, s. 222.

[101] Więcej na temat zabawy i jej roli w rozwoju dziecka zob. rozdział II, punkt 2.1.

[102] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 365-371.

[103] PPKP 2010, s. 20.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ligii dzieci przedszkolnych[104]. Autorzy tych programów proponują metody przeżyciowe, biblijne, poglądowe i zajęć praktycznych[105], zwłaszcza oparte na śpiewie, muzyce, rytmice[106]. Duże znaczenie przypisują także metodom polegającym na opowiadaniu biblijnym, wykonywaniu prostych ćwiczeń dramowych[107]. Obok nich zalecają „prace z obrazem i ilustracją, metody plastyczne (rysowanie, kolorowanie malowanie), metody odwołujące się do muzyki (piosenki, ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia muzyczne), wykonywanie laurek, zaproszeń i prostych elementów dekoracyjnych"[108]. Ponadto zachęcają nauczycieli religii do korzystania z metod podających takich, jak: opowiadanie i pogadanka[109] oraz tworzenia własnych opowiadań[110]. Proponują też podejmowanie zabaw integrujących grupę oraz włączanie w tok katechezy gier dydaktycznych[111], zagadek[112] i rebusów[113].

2.1. Gry i zabawy dydaktyczne

Jedną z metod aktywizujących dzieci w procesie nauczania są gry i zabawy dydaktyczne. Stanowią one pomoc, dzięki której katecheta może realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze, a więc uczyć i formować dziecko poprzez zabawę[114]. Zalicza się do nich gry umysłowe takie, jak na przykład: „zagadki, rymy, układanki, łamigłówki, zagadki obrazkowe"[115], „rebusy, krzyżówki oraz gry stolikowe (np. chińczyk, domino czy warcaby)"[116], czyli wszelkie gry planszowe z wykorzystaniem kostki. Obok nich wymienia się także gry w karty, symulacyjne (inscenizacyjne), a nawet psychologiczne[117]. Cechą wyróżniającą gry spośród innych zabaw stanowią nie tylko wyniki, ale również czytelne i sformalizowane reguły stosowane w grze oraz współzawodnictwo i ograniczona iluzja[118]. Dzieci

[104] Zob. np. PNRP 2003: WAM, s. 33; PNRP 2010: WAM, s. 18-19; PNRP 2004: KśW, s. 25-26; PNRP, 2003: PIW, s. 9; PNRP 2003: AVE, s. 38; PNRP 2005: ERRATA, s. 5.
[105] PNRP 2010: WAM, s. 19.
[106] PNRP 2004: KśW, s. 26.
[107] PNRP 2010: WAM, s. 19; PNRP 2004: KśW, s. 25.
[108] PNRP 2010: WAM, s. 19.
[109] PNRP 2010: WAM, s. 19.
[110] PNRP 2003: WAM, s. 33.
[111] PNRP 2003: AVE, s. 11.
[112] Zob. np. PNRP 2004: JEDNOŚĆ, s. 8-9.
[113] PNRP 2005: ERRATA, s. 5.
[114] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej…, s. 340.
[115] J. Szpet, Rozwój pojęć religijnych u pięcioletniego dziecka, s. 38.
[116] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, s. 475.
[117] J. Krzyżewska, Aktywizujące metody i techniki w edukacji, cz. 2, Suwałki 2000, s. 100.
[118] L. Adamowska, O rodzajach zabaw, w: Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli" w latach 1992–1994, red. E. Kędzior-Niczyporuk, Lublin 1998, s. 15-16.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

uczą się zdrowej rywalizacji i oswajają z możliwością wygrania albo przegrania, co nie jest dla nich łatwe do przyjęcia[119]. Gry mogą być opracowane przez katechetę, ale mogą być również tworzone przez dzieci[120]. Zanim dzieci rozpoczną grę, powinny zostać zapoznane przez nauczyciela religii z jej celem, z pomocami, które są potrzebne i ze sposobem jej przeprowadzenia. Ponadto muszą poznać reguły obowiązujące podczas gry. Gry i zabawy dydaktyczne nie tylko wspierają rozwój umysłowy i emocjonalny dziecka, ale pomagają formować charakter i rozwijać takie cechy, jak: „systematyczność, wytrwałość, samodyscyplinę i poczucie sprawiedliwości"[121]. Kształtują w dzieciach postawę współpracy i uczą samodzielnego podejmowania decyzji[122]. Stwarzają okazję do nawiązywania kontaktów z innymi rówieśnikami[123]. Gry i zabawy dydaktyczne okazują się pomocne także w wychowaniu do wartości i kształtowaniu postaw społecznych[124]. Warto je wzbogacać o motywy religijne i wykorzystywać podczas katechezy[125]. Gry dydaktyczne stanowią też cenną pomoc w zdobywaniu przez dzieci nowych pojęć religijnych. Dla młodszych dzieci warto przygotować różne układanki i domina obrazkowe, a także karty o tematyce religijnej. Można też przygotować dzieciom zestawy obrazków, ilustrujących opowiadanie biblijne, które należy ułożyć w odpowiedniej kolejności. Z kolei dla starszych dzieci warto przygotować zagadki, rebusy, łamigłówki oraz gry planszowe i labirynty, które budzą zainteresowanie, zachęcają do poszukiwań, pomagają w odkrywaniu i pobudzają do działania[126].

Autorzy poradników metodycznych i podręczników do katechezy dzieci w wieku przedszkolnym proponują różne gry i zabawy dydaktyczne do wykorzystania na katechezie. Na przykład w katechezie dla dzieci sześcioletnich „Jeśli chcesz możesz być dobry"[127] podczas gry przedstawiają dzieciom różne sytuacje z życia za pomocą obrazków bądź opowiadania nauczyciela[128]. Dzieci muszą same zdecydować o wyborze właściwego zachowania w konkretnej sytuacji

[119] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 341.

[120] E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw, Warszawa 1996, s. 40-97.

[121] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 365.

[122] Tamże.

[123] D. Chauvel, V. Michel, Gry i zabawy w przedszkolu. Rozwijanie spostrzegawczości, kreatywności i inteligencji, tłum. M. Zieliński, Warszawa 1999, s. 7.

[124] K. Kruszewski, Gry dydaktyczne, w: Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich, red. K. Kruszewski, Warszawa 1998[5], s. 195.

[125] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 341.

[126] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 370.

[127] PDz0 2011: WAM, s. 20-21.

[128] PM0 2011: WAM, s. 66-70.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

(np. pomoc mamie w chwili, kiedy jej potrzebuje, odwiedzenie chorego kolegi itp.). Odpowiedź katechizowanego może być udzielona w formie wypowiedzi słownej albo poprzez pokazanie właściwego obrazka. Taka forma pozwala angażować dzieci nieśmiałe, którym łatwiej jest pokazać obrazek niż wypowiedzieć się własnymi słowami. Widzimy zatem, że oprócz dydaktycznych walorów gry, do których należy kształtowanie umiejętności poprawnego formułowania wypowiedzi dochodzą jeszcze walory wychowawcze, np. kształtowanie właściwej postawy społecznej i uczenie szacunku dla bliźniego. Ponadto gry pomagają dziecku w odkrywaniu przesłania o zbawieniu i stwarzają okazję „do konfrontowania z nim swojego życia"[129].

Innym przykładem gry dydaktycznej, która uczy szacunku dla siebie i drugiego człowieka jest gra – zabawa w „niezwykły sklep"[130], przeznaczona dla najstarszej grupy wiekowej w przedszkolu. Katechizowani robią zakupy w „niezwykłym sklepie", w którym nie wolno płacić pieniędzmi, ale następuje wymiana kart z różnymi czynnościami, które dzieci potrafią wykonać samodzielnie. Celem tej gry jest budowanie w każdym wychowanku poczucia jego wartości oraz zdobywanie doświadczenia, że wszystkie talenty, które ma (np. umiejętność ładnego śpiewania, grania na instrumencie, jazda na łyżwach) otrzymał od Pana Boga, po to, aby mógł się tymi darami dzielić z innymi. Proponowana gra uczy także postawy wdzięczności wobec Boga za otrzymane od Niego dary.

Kolejnym przykładem gier dydaktycznych, atrakcyjnych dla dzieci katechizowanych w przedszkolu, są gry mające formę rozwiązywania labiryntów (np. szukania drogi przez pasterza do żłóbka)[131] oraz odnajdywania drogi do Boga[132] i do kościoła[133], albo takiej, która prowadzi do królestwa zgody i szczęścia[134] bądź, na której trzeba ominąć przeszkody (podjąć wyrzeczenia), aby dotrzeć do chorej babci[135]. Wymienione zabawy dydaktyczne angażują nie tylko aktywność umysłową dziecka i jego spostrzegawczość, ale także kształtują postawy chrześcijańskie. Mogą one wprowadzać w temat katechezy albo służyć utrwaleniu wcześniej poznanych treści. Na przykład ćwiczenia dydaktyczne w katechezach: „Słowa Boże są światłem"[136], „O miłosiernym Samarytaninie"[137] stanowią wstęp

[129] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 45.
[130] PM0 2011: WAM, s. 89-92; PM0 2003: WAM, z. 3, s. 51-54.
[131] PDz0 2011: WAM, s. 64.
[132] PDz0 2005: ERRATA, s. 11.
[133] PDz5 2010: KśW, s. 17.
[134] PDz4 2011: WAM, s. 14.
[135] PDz0 2011: WAM, s. 91.
[136] PDz0 2010: KśW, s. 43.
[137] Tamże, s. 46.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

do rozmowy z dziećmi na temat okazywania miłości wobec Boga i bliźniego. Mogą być także pomocą w utrwaleniu treści religijnych poznanych przez wychowanków podczas wcześniejszych jednostek katechetycznych[138]. Zabawy dydaktyczne pełnią też funkcję podsumowującą katechezę i przybierają formę poleceń na przykład: „Połącz każdą rybę z darem, który do niej pasuje kolorem"[139], „połącz odpowiednie obrazki: jak może postąpić uczeń Jezusa w sytuacji przedstawionej na ilustracji"[140], „narysuj, jak zakończyła się ta historyjka"[141]. Inną formę wprowadzenia lub podsumowania katechezy stanowią zagadki[142] i rebusy[143]. Ponadto zabawy dydaktyczne mogą pomóc przedszkolakom w interioryzacji treści religijnych. Na przykład zabawa zaproponowana podczas katechezy „Anioł Stróż jest naszym opiekunem"[144] ma na celu głębsze przeżycie przez dzieci prawdy religijnej o Aniele Stróżu i roli jaką odgrywa on w życiu każdego człowieka[145]. Podobne znaczenie posiada gra proponowana podczas katechezy „Poznajemy tajemnicę różańca świętego"[146]. Ten sposób aktywizacji pozwala dzieciom zrozumieć, że Maryi można ofiarować nie tylko swoje radości, ale także i smutki[147]. Wykorzystując gry, nauczyciel religii wprowadza dzieci w nowe treści religijne oraz pomaga w ich zrozumieniu i utrwalaniu[148].

Ze względu na popularność, jaką cieszą się wszelkiego rodzaju gry wśród dzieci, warto je stosować w katechezie przedszkolaka, odwołując się do turniejów i gier proponowanych w konkursach telewizyjnych. Ten postulat koresponduje z propozycją E. Bojanowskiego, który był zwolennikiem przekazywania treści religijnych z wykorzystaniem zabaw i gier[149]. Katecheta może także znaleźć ciekawe pomysły różnych zabaw dydaktycznych w książce A. Kopik i M. Zakrzewskiej „Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka", które nawiązują do pedagogiki egzystencjalnej. Takie gry, na przykład jak: Zabawa z kostką, „Rymy i gesty",

138 Tamże, s. 60.
139 PDz0 2011: WAM, s. 85.
140 Tamże, s. 87.
141 PDz0 2005: ERRATA, s. 15.
142 Zob. np. PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 41; tamże, s. 75; PM3i4 2005: ERRATA, s. 30.
143 Zob. np. PDz0 2005: ERRATA, s. 45; PM0 2003: PIW, s. 24.
144 PM0 2003: PIW, s. 26-28.
145 Zob. np. PM0 2003: PIW, s. 27.
146 PM0 2003: PIW, s. 32-34.
147 Tamże.
148 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 370.
149 J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka", 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 216; K. Zając, M.E. Piekarz, Obszar umysłowy, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 109-111.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

„Memo-rymy", „Gadanie na zawołanie"[150], warto stosować w katechezie, pamiętając, że zawsze powinny służyć przekazywaniu treści religijnych.

2.2. Metody i techniki muzyczne

Muzyce, zarówno tej słuchanej, jak i wykonywanej w formie śpiewanych pieśni przypisuje się wpływ wychowawczy, terapeutyczny[151] i dydaktyczny[152]. Muzyka religijna wywiera określony wpływ na duchowość człowieka, pobudza w nim to, co najszlachetniejsze i pomaga mu nawiązać dialog z Bogiem oraz w sposób liryczny wyrazić doświadczenie religijne[153]. Muzyka pomaga w przekazywaniu treści wiary i w dawaniu świadectwa oraz w uwielbianiu Boga[154]. Wykorzystywana podczas katechezy staje się nośnikiem wartości chrześcijańskich[155]. Ponadto rozwija zmysł słuchu, wzbudza pożądane emocje, a także wpływa korzystnie na kształtowanie postaw moralnych[156] i wspólnototwórczych[157]. Nieoceniony jest jej wpływ na „rozwijanie prawidłowej międzyludzkiej komunikacji"[158]. Muzykę można przyjmować w sposób receptywny, czyli słuchać jej, poddawać się jej doznaniom oraz aktywny, wyrażając ją ruchem, głosem, plastyczne i instrumentalnie[159].

Cenną zdolnością katechety okazuje się umiejętność gry na jakimś instrumencie (np. na gitarze, pianinie) oraz podejmowanie z dziećmi wspólnego śpiewu różnych pieśni i piosenek, a także zapewnienie dzieciom możliwości obcowania z muzyką[160]. Do najbardziej uniwersalnych i względnie łatwych form muzycznej aktywności dzieci należą piosenki religijne[161]. Dziecko może je łączyć z inscenizacją, z gestem, z klaskaniem i z tańcem[162]. Piosenką warto rozpoczy-

---

150 A. Kopik, M. Zatorska, Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka, Kielce 2010, s. 126, 180-181.

151 J.B. Borowiak, Terapeutyczne funkcje muzyki w praktyce pedagogicznej, AK 2009, z. 1-2, s. 100-107.

152 J. Zjawin, Piosenki inscenizowane w katechezie dziecka przedszkolnego, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 90-91.

153 Tamże, s. 91.

154 Tamże.

155 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 335.

156 J. Zjawin, Piosenki inscenizowane w katechezie dziecka…, s. 91.

157 S. Ropiak, Muzyka, w: Leksykon pedagogiki religii. Postawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, s. 425.

158 I. Wagner, Muzykoterapia, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, s. 451.

159 Tamże.

160 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 335-336.

161 S. Ropiak, Muzyka, s. 424.

162 J. Zjawin, Piosenki inscenizowane w katechezie dziecka…, s. 94.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

nać katechezę[163] lub ją kończyć[164]. Tekst piosenki pełni wtedy funkcję wprowadzającą w spotkanie ze słowem Bożym i pomaga w odkrywaniu przesłania Dobrej Nowiny[165] lub stanowi podsumowanie i pogłębienie katechezy[166]. Treść piosenki może pełnić także funkcję komentarza do tekstów biblijnych[167] oraz uczyć dzieci, że można łączyć poznawaną wiarę z codziennością[168]. Warto dzieciom podawać treści religijne w formie piosenek, bowiem dziecko łatwiej poznaje i zapamiętuje tekst śpiewany[169]. Na przykład piosenki „Kto stworzył mrugające gwiazdki"[170], „Na początku Bóg stworzył"[171] albo „Wróbelki małe kocha Bóg"[172] pomagają dzieciom w głębszym przeżyciu prawdy o Bogu Stworzycielu. Słowa pieśni „Przykazanie nowe daję wam"[173] pomagają katechizowanym w zrozumieniu przykazania miłości. Z kolei piosenka „Dzieckiem Bożym jestem"[174] uzmysławia dzieciom godność, jaką otrzymały na chrzcie świętym, a piosenki „Mój Zbawiciel"[175] i „Bóg kocha mnie"[176] przypominają o wielkiej miłości Pana Boga do człowieka. Często słowa piosenek wydrukowane są w podręcznikach dzieci w wieku przedszkolnym tak, aby mogły do nich powracać np. w domu[177]. Do podręczników metodycznych dołączone są także płyty CD z nagraniami muzyki i piosenek, które katecheta może wykorzystać podczas zajęć[178]. Należy zauważyć, że E. Bojanowski doceniał rolę pieśni w przekazywaniu treści religijnych oraz zasad postępowania. Twierdził, że pieśni pomagają w budzeniu wrażliwości dziecka i w kształtowaniu uczuć patriotycznych[179]. E. Bojanowski sam był auto-

[163] Zob. np. piosenki: „W imię Ojca i Syna i Ducha Świętego", w: PM0 2003: WAM, z. 3, s. 3; „Alleluja, hosanna!", w: PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 11, 15; „Gdy Pan Jezus był malutki", w: PM5 2011: PIW, s. 121.

[164] Zob. np. piosenki: „Bóg kocha mnie", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 13-14; „Przebaczone winy, darowane długi", w: PM5 2006: ERRATA, s. 37-38.

[165] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 43.

[166] Tamże.

[167] Tamże.

[168] S. Ropiak, Muzyka, s. 425.

[169] Tamże.

[170] PM0 2003: PIW, s. 15-18; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 23-27; PM5 2011: PIW, s. 11-14; PM5 2007: Gaudium, s. 7-9.

[171] PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 16-19.

[172] PM0 2004: KśW, s. 13-16; PM5 2011: PIW, s. 19-22.

[173] PM0 2005: ERRATA, s. 12-13; PM5 2007: Gaudium, s. 105-107.

[174] PM0 2011: WAM, s. 93-96; PM5 2007: KśW, s. 156-158; PM5 2011: PIW, s. 47-50.

[175] PM0 2004: KśW, s. 35-38.

[176] PM5 2007: KśW, s. 14-15.

[177] Zob. PM0 2003: WAM, z.0, s. 43; PM0 2003: PIW, s. 9.

[178] Zob. np. PM0 2003: WAM, z. 0, s. 15; PM0 2011: WAM, s. 5; PM0 2004: KśW, s. 6.

[179] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 220.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rem wielu piosenek dla dzieci[180]. Dzięki jego zaangażowaniu „dzieci dosłownie uczyły się katechizmu – śpiewając"[181].

Piosenka religijna może także towarzyszyć dzieciom podczas modlitwy odmawianej w domu. Dzięki niej dziecko wyraża własne uczucia i najgłębsze przeżycia związane z Bogiem[182]. Na przykład piosenką „Cieszę się Alleluja"[183], połączoną z gestem dziecko wyraża radość i wdzięczność wobec Boga za dar życia. Piosenką „Bóg nie umarł, Jezus żyje"[184] dziecko okazuje radość ze zmartwychwstania Pana Jezusa. Z kolei pieśnią „Jezu ufam Tobie"[185] albo „Tato"[186] dziecko wyraża zaufanie do Boga, a piosenką „Sercem kocham Jezusa"[187] śpiewa o swojej miłości do Jezusa. Piosenka staje się dla dziecka modlitwą. Warto wspomnieć, że w ochronkach E. Bojanowskiego poprzez śpiew takich pieśni jak: „Bogarodzica" i „Boże coś Polskę" modlono się za rodziny, parafie i ojczyznę[188].

W katechezie dzieci w wieku przedszkolnym istotną wagę przypisuje się także do tańca. Może być on wykonywany przy akompaniamencie instrumentów albo przy podkładzie muzycznym z płyty lub kasety magnetofonowej[189]. Do dziecka przemawia także śpiew piosenki połączony z ruchem i gestem[190]. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci młodszych. W podręcznikach metodycznych autorzy podają piosenki wraz z zachętą do łączenia ich z pokazywaniem[191], z ruchem[192] i z gestem[193]. Także E. Bojanowski był zwolennikiem łączenia pieśni z ruchem i tańcem. Zalecał, aby w ochronkach muzyka stała się inspiracją do tańczenia, a nawet do grania na instrumentach[194]. E. Bojanowski zachęcał dzieci zarówno do śpiewania pieśni nabożnych, jaki i piosenek ludowych takich, jak: „Krakowiaki", „Mazury i Kozaki"[195]. Pieśni i tańce miały być „raźne i wesołe",

[180] Tamże.
[181] Tamże, s. 213.
[182] S. Ropiak, Muzyka, s. 425.
[183] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z.1, s. 28-31.
[184] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 4, s. 22-25; PM5 2006: ERRATA, s. 32-33.
[185] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 4, s. 39-42.
[186] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 3, s. 4-6; PM5 2011: PIW, s. 111-113.
[187] PM0 2004: KśW, s. 53-56.
[188] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 213.
[189] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 43.
[190] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 336.
[191] Zob. np. PM4 2011: WAM, s. 58-61.
[192] Zob. np. PM3i4 2005: ERRATA, s. 8-9; PM3 2011: WAM, s. 25; PM0 2004: KśW, s. 65-70.
[193] Zob np. PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 10-13, 62-65, 99-102; PM4 2011: WAM, s. 66-70; PM3i4 2005: ERRATA, s. 6, s. 15; PM0 2004: KśW, s. 61-64.
[194] K. Zając, M.E. Piekarz, Obszar kulturowy, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 130.
[195] Tamże, s. 129.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

inspirujące dzieci do twórczego zaangażowania[196]. W ten sposób muzyka i śpiew pełniła funkcję kulturotwórczą.

Podczas katechezy dzieci w wieku przedszkolnym treść piosenki można zilustrować za pomocą pacynki lub innej zabawki albo przez samo dziecko[197]. Na uwagę zasługuje także malowanie piosenki albo muzyki. W ten sposób dziecko ma możliwość – poprzez wielostronne zaangażowanie – poznawać prawdy religijne oraz nawiązać bliski kontakt z Bogiem i wyrażać wobec Niego swoje uczucia[198]. Muzyka pomaga wytworzyć serdeczny i życzliwy klimat podczas katechezy. Ułatwia też nawiązanie kontaktu z dzieckiem[199]. Ze względu na jej wartości terapeutyczne warto ją wykorzystywać w pracy katechetycznej z dziećmi nadpobudliwymi, a nawet z niepełnosprawnością intelektualną[200]. Słuchanie cichej muzyki z zamkniętymi oczami pomaga dzieciom w uspokojeniu ich emocji i naturalnej ruchliwości. Dźwięki wygrywane w sposób delikatny na różnych instrumentach lub wyklaskiwane coraz ciszej i powtarzane przez dzieci służą wyciszeniu grupy[201]. Pomagają uspokoić wnętrze dziecka i „zasmakować w ciszy"[202], by w ten sposób otwierać je na doświadczenia religijne. W edukacji waldorfskiej zwraca się uwagę na rytm i muzykę połączoną ze słowem. Dzieci śpiewają piosenki albo recytują wiersze w powiązaniu z rytmem, ruchem i gestem. Bez zbędnego pouczania naśladują czynności wykonywane przez nauczyciela[203]. Na uwagę zasługuje też fakt, że nauczyciel nie korzysta z żadnych nośników elektronicznych, ale sam staje się żywym i bezpośrednim nośnikiem słowa mówionego bądź śpiewanego[204]. Podstawowymi instrumentami towarzyszącymi edukacji jest harfa, ksylofon i cymbałki[205]. Wydaje się, że ze względu na swoje delikatne brzmienie mogą być one wykorzystywane do gry podczas katechezy jako towarzyszące modlitwie albo wprowadzające do niej.

Warto także, aby katecheta sięgał do cytowanej już książki A. Kopik i M. Zakrzewskiej *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*[206]. Autorki zachę-

196 Tamże.

197 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 336-337.

198 Tamże, s. 336-338.

199 B. Rozen, Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną, studium pedagogiczno-religijne, Olsztyn 2008, s. 160.

200 Tamże.

201 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 342.

202 Tamże.

203 R. Patzlaff, W. Saβmannshausen, T. Kardel, C. Mckeen, Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat, przeł. M. Głażewski, Kraków 2011, s. 99.

204 Tamże, s. 100.

205 Tamże.

206 A. Kopik, M. Zatorska, Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka, s. 103-109.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

cają do korzystania na przykład z metody Carla Orffa oraz z ekspresji twórczej R. Labana, aby wykorzystać muzykę, słowo i ruch w proces edukacji dziecka. Warto dodać, że śpiew, taniec, ruch, muzyka stają się pomocne w katechizacji dzieci autystycznych. Pozwalają katechecie nawiązać kontakt emocjonalny z dzieckiem, a zarazem stają się sposobem przekazywania treści religijnych[207].

2.3. Metody i techniki plastyczne

Podstawowe sposoby aktywności dziecka, do których należy rysowanie, malowanie czy wykonanie plakatu służą do wyrażania przeżyć wewnętrznych w sposób jedyny i niepowtarzalny[208]. Spontaniczne i samodzielne wykonywanie rysunków przez dzieci zaspokaja podstawową potrzebę ekspresji[209]. Dlatego najlepiej jest, gdy w katechezie dziecko samo wykona rysunek, nawet gdyby został on wykonany w sposób prosty i schematyczny, niż miałoby pomalować rycinę przygotowaną przez dorosłych artystów. Podstawowe techniki plastyczne, stosowane w edukacji dziecka przedszkolnego, do których należy, oprócz rysowania, kolorowania i malowania, także wycinanie i lepienie z gliny, z plasteliny lub z masy solnej wymagają od dziecka już konkretnych umiejętności (np. posługiwanie się nożyczkami). Pozwalają też rozwijać talenty[210]. Rysowanie na kartce papieru różnymi przyborami takimi, jak: ołówek, kredka, węgiel albo patykiem po ubitej ziemi sprawiają dziecku radość[211], a przy tym pomagają wzmacniać drobne mięśnie dłoni i palców oraz sprzyjają koordynacji wzrokowo-ruchowej[212]. Za pomocą prostego rysunku dziecko przedstawia różne sceny z życia, a także różne przedmioty[213]. Poprzez symbole i figury przedstawia to, co aktualnie przeżywa[214]. Chętnie wykonywanym zajęciem dzieci przedszkolnych jest kolorowanie gotowych obrazków. Tu czynności dziecka ograniczają się do wypełnienia kolorem gotowych konturów, sprawiając przy tym przyjemność[215].

---

[207] A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym…, s. 242-243.

[208] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 45.

[209] Tamże.

[210] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 338-340.

[211] B. Pillar, Znaczenie działalności artystycznej dla wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, w: Jezus Chrystus z Nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 189.

[212] E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, Program wspomagania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków), Warszawa 2007, s. 196-197.

[213] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 338-340.

[214] M. Debesse, Etapy wychowania, przeł. I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 57.

[215] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 338.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Podręczniki do katechezy dzieci przedszkolnych, szczególnie dla dzieci najmłodszych, zawierają obrazki, które należy pokolorować, uzupełnić bądź dorysować[216]. Ich wykonanie ma uzmysłowić dzieciom czym jest dobro[217] i w jaki sposób mogą je czynić[218]. Najczęściej rysunki służą pogłębieniu treści omawianych na katechezie[219]. W podręcznikach dla dzieci starszych częściej występują puste pola, na których dziecko może przedstawić w formie rysunku to, co aktualnie przeżywa w związku z omawianą katechezą. Rysunek służy też katechizowanym do wyrażenia uczucia wdzięczności Bogu[220] albo do refleksji i wypowiedzenia się na różne tematy, np. „co ci się najbardziej na świecie podoba?"[221], „co mogę uczynić dobrego dla Pana Jezusa?"[222], „co mogę uczynić dobrego dla bliźniego?"[223], „co potrafię dobrze zrobić?"[224]. Zatem takie czynności jak kolorowanie i rysowanie pomagają w kształtowaniu u dzieci postaw społecznych i moralnych.

Bardziej kreatywnym zajęciem dziecka jest malowanie, podczas którego można eksperymentować z różnymi kolorami na zasadzie ich mieszania i łączenia[225] oraz posługiwać się plamą[226]. Wychowanek może malować wykorzystując pędzel, dłoń albo palce[227]. Taka ekspresja dostarcza dzieciom przyjemności i zachęca do twórczego zaangażowania[228]. Na przykład zabawy: „Malujemy rękami i stopami", „Obrazy z tkaniny", „W lustrzanym odbiciu", „Pocieranki", „Kolaże"[229] można wykorzystać w celu uatrakcyjnienia katechezy dzieci przedszkolnych. Kolejną techniką plastyczną są wszelkiego rodzaju wycinanki i wydzieranki, które nie tylko kształcą manualnie, ale rozbudzają w dziecku ciekawość, pomagają

[216] Zob. np. PDz4 2008: KśW, s. 37; PDz3 2011: WAM, s. 28; PDz3i4 2005: ERRATA, s. 11; PDz4 2005: JEDNOŚĆ, s. 23.

[217] PM4 2008: KśW, s. 67-69; PDz4 2008: KśW, s. 36-37.

[218] PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 23-26; PDz4 2005: JEDNOŚĆ, s. 12.

[219] Zob. np. PM3 2011: WAM, s. 27; PM5 2006: WDS, s. 95-97; PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 59-61.

[220] Zob. np. PDz5 2011: KśW, s. 13, s. 33.

[221] PDz0 2009: WAM, s. 30-31.

[222] PDz0 2005: ERRATA, s. 54-55.

[223] PDz0 2008: WAM, s. 74-75; PDz0 2010: KśW, s. 89-91.

[224] PDz0 2005: ERRATA, s. 46-47.

[225] E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, Program wspomagania i edukacji starszych przedszkolaków …, s. 196-202.

[226] J. Uszyńska-Jarmoc, Twórcza aktywność dziecka. Teoria–rzeczywistość–perspektywy rozwoju, Białystok 2003, s. 49.

[227] Malowanie palcami jest nie tylko ulubioną zabawą dzieci, ale może być też wykorzystywane w podejmowaniu terapii z dziećmi o zaburzonym rozwoju. Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, Program wspomagania i edukacji starszych przedszkolaków …, s. 198.

[228] B. Pillar, Znaczenie działalności artystycznej…, s. 189.

[229] C. Rose, G. Dryden, Zabawy fundamentalne. Wielcy i mali artyści, Gdańsk 2009, s. 14-18.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

mu pracować nad wytrwałością w dążeniu do celu, pobudzają do myślenia[230]. Sprzyjają one podobnie, jak rysunki, interioryzacji poznanych treści i ekspresji przeżyć[231]. Dodatkowym uatrakcyjnieniem katechezy są naklejki, które stanowią najczęściej dopełnienie obrazka i pomagają dzieciom przedstawić w formie plastycznej to, co trudno byłoby im narysować[232].

Do kolejnych ulubionych aktywności plastycznych dziecka należą wszelkie zabawy z gliną, plasteliną, masą solną i innymi materiałami, które można lepić, toczyć, kulać[233]. Formy te, pozwalają katechizowanym zobaczyć świat przestrzenny, trójwymiarowy[234]. Na katechezie tą techniką można wykonać figurki Maryi, Józefa i Jezusa do stajenki betlejemskiej, niektóre zwierzęta, baranka wielkanocnego, a nawet budynek kościoła[235]. Na uwagę zasługuje też łączenie różnych naturalnych materiałów takich, jak: kora, szyszki, liście, korale jarzębiny. W katechezie przedszkolnej można także użyć papier kolorowy, bibułę, muszelki, tkaniny, liście[236]. Warto wspomnieć, że w koncepcji R. Steinera preferuje się naturalne materiały plastyczne, z których wykonuje się zabawki oraz wszelkie dekoracje w salach. Korzystając z propozycji metodycznych stosowanych w pedagogice waldorfskiej, w okresie Bożonarodzeniowym można razem z dziećmi przygotować kalendarz adwentowy z orzechów, szopkę bożonarodzeniową z naturalnych materiałów takich, jak: mech, płótno, gałązki z drzew, łupinki z orzechów oraz jasełkowe figurki z wosku pszczelego, a nawet świeczniki z jabłek[237]. Z kolei w okresie świąt Wielkanocnych dzieci mogą same wykonać do koszyczka wielkanocnego baranka z wełny albo zajączka z szyszki modrzewia[238]. Aby praca katechizowanego dziecka odzwierciedlała jego wnętrze, powinna być samodzielnie przez niego wykonana. Nie ważne jest to, że czasami wytwory wychowanków są mało estetyczne, ważne, że wyrażają one prawdziwe i głębokie przeżycia dziecka[239], a nawet stają się jego modlitwą[240]. Dobrze

[230] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 339.

[231] Zob. np. katechezy: „Pan Jezus zmartwychwstał", w: PDz0 2011: WAM, s. 102-103; „Jezus dał Ducha Pocieszyciela, który me serce rozwesela", w: PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 92-93; „Niedzielne świętowanie", w: PDz0 2009: WAM, s. 110-111.

[232] PM0 2004: KśW, s. 5.

[233] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 339.

[234] Tamże.

[235] Tamże.

[236] Tamże.

[237] F. Jaffke, Święta przez cały rok, cz. 1. Od adwentu do karnawału, tłum. A. Górska, Gdynia 1996, s. 20-34.

[238] Tenże, Święta przez cały rok, cz. 2. Od Wielkanocy do późnej jesieni, tłum. A. Górska, Gdynia 1996, s. 15-17.

[239] I. Popiołek-Rodzińska, Wychowanie plastyczne, s. 115.

[240] B. Pillar, Znaczenie działalności artystycznej…, s. 193.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

jest też, aby katecheta po skończonej pracy pochwalił dziecko oraz docenił jego wysiłek[241]. Podobnie, jak techniki muzyczne, tak i malarskie można wykorzystywać w katechezie z dziećmi autystycznymi. Dają one dziecku poczucie bezpieczeństwa i stałości[242].

2.4. Metody i techniki dramowe

W katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym należy pamiętać o tym, aby umożliwić wychowankom nie tylko odbiór treści religijnych, ale także ich interioryzację. Do metod, które pomagają dzieciom głębiej przeżyć treści katechetyczne należą metody teatralne[243]. Wśród nich można wyróżnić inscenizacje, pantomimy, opowieści ruchowe, zabawy w teatr[244], dramy[245] czyli wszelkie zabawy w odgrywanie roli[246], a także zabawy „na niby"[247]. Dzieci lubią naśladować różne osoby i sytuacje występujące w rzeczywistości[248] oraz fikcyjne sytuacje występujące w bajkach i opowiadaniach[249]. Odgrywanie scen wziętych z życia codziennego, bądź zaczerpniętych z literatury pomaga dziecku w łatwiejszym zapamiętywaniu treści[250], w radzeniu sobie z emocjami oraz w kształtowaniu takich postaw, jak współpraca, życzliwość, gotowość do tolerancji i świadczenia pomocy potrzebującym[251]. Zabawa w odgrywanie „jak by się było tym a tym" pomaga dziecku w rozwijaniu empatii, w patrzeniu na świat z innej perspektywy niż jego własna, a przez to wzbogaca jego wnętrze[252]. Dziecko uczy się przezwyciężać lęk i ćwiczyć odwagę oraz pamięć i myślenie[253]. Zabawy w role mogą być wykorzystane podczas katechezy do inscenizacji opowiadań biblijnych, literackich oraz wydarzeń z życia codziennego[254]. Przykładem może być inscenizacja „Uciszenie burzy na jeziorze"[255], podczas której dziecko ma okazję przeżyć cud uczyniony przez Jezusa, a przez to

[241] Tamże.
[242] A. Zellma, Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym…, s. 243.
[243] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 328.
[244] Tamże.
[245] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 44.
[246] Zob. rozdział II, punkt 2.3.
[247] Zob. tamże, punkt 2.1.
[248] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 44.
[249] Zob. rozdział II, punkt 2.3.
[250] M. Królica, Drama i happening w edukacji przedszkolnej, Kraków 2010, s. 32.
[251] Tamże, s. 35-36.
[252] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 44.
[253] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 328.
[254] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 366.
[255] PM0 2011: WAM, s. 168-171.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wzbudzić w sobie zaufanie do Niego i odkryć, że On jest zawsze blisko potrzebujących[256]. Inna inscenizacja „Podróż wyobraźni"[257] pomaga dziecku w zrozumieniu prawdy, że z Jezusem można spotykać się w kościele. Obok samej inscenizacji, nie mniej ważne stają się rozmowy z dziećmi na temat odgrywanych ról, uczuć i nastrojów pojawiających się podczas inscenizacji[258]. Innym źródłem pomysłów do inscenizacji są opowiadania o tematyce religijnej, które stają się źródłem nie tylko wiadomości i pomysłów do organizowania zabaw twórczych, ale także do wyrażania Bogu wdzięczności i radości oraz innych przeżyć[259]. Na przykład inscenizacja o Zacheuszu[260] pomaga katechizowanym w zrozumieniu nawrócenia oraz inspiruje ich do zastanowienia się, w jaki sposób zmieniać się na lepsze[261]. Z kolei inscenizacja przypowieści o siewcy[262] pozwala dzieciom odkryć, że w każdym człowieku pragnie zamieszkać Bóg[263].

Przygotowanie teatru dziecięcego wymaga ogromnego nakładu pracy, zarówno ze strony katechety, jak i dzieci. Dobór treści utworów powinien być dostosowany do poziomu rozumienia dziecka[264] oraz posiadać walory artystyczne, wychowawcze i katechetyczne[265]. W przypadku inscenizacji należy pamiętać, aby omówić wcześniej treść utworu oraz umożliwić każdemu dziecku na zagranie wybranej roli. Dlatego przedstawienie można odgrywać wiele razy, by przez to, dać szansę każdemu dziecku na wcielanie się w różne role[266]. W celu odgrywania ról dzieci muszą opanować teksty, którymi będą się posługiwać. Dzięki wielokrotnemu powtarzaniu katechizowani łatwiej przyswajają pojęcia religijne.

W przedszkolach waldorfskich odgrywane są codziennie tak zwane korowody, które przyjmują charakter zabawy muzyczno – ruchowej albo cotygodniowej eurytmii. Jest to najczęściej opowieść o jakimś zdarzeniu, której towarzyszą rytmiczne pląsy, ruchy, gesty, mimika twarzy, albo „zabawy naśladujące czynności wykonywane podczas pracy" w różnych zawodach[267]. Inspiracją korowodów

256 Tamże.
257 Tamże, s. 154-157.
258 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 328.
259 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 366-367.
260 PM0 2005: ERRATA, s. 48-49.
261 Tamże.
262 PM0 2011: WAM, s. 186-189.
263 Tamże.
264 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 366.
265 Tamże.
266 Tamże.
267 B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych, propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku, Kraków 2011, s. 84-85; R. Patzlaff, W. Saβmannshausen, T. Kardel, C. Mckeen, Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat, s. 100.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

bywają także wiersze i piosenki[268]. Korowód daje dziecku możliwość wyrażenia ruchem tego, co zaobserwowało w środowisku społecznym i w przyrodzie[269]. Można go stosować w katechezie przedszkolnej, dobierając treści religijne.

Bardzo popularną formą inscenizacji wykorzystywanej w edukacji religijnej dzieci są inscenizacje piosenek[270]. Mogą być one połączone z ruchem i gestem albo mieć elementy dramy i charakter zabawy zespołowej[271]. Dziecko podczas śpiewu naśladuje np. zwierzęta, osoby, przedmioty i wydarzenia. Piosenką połączoną z ruchem może także opowiadać o różnych wydarzeniach biblijnych[272] (np. o stworzeniu świata[273], o przybyciu pasterzy do stajenki betlejemskiej)[274]. W ten sposób inscenizacja piosenki pomaga dziecku w utrwaleniu omawianego wydarzenia biblijnego[275]. Inscenizację doceniał także E. Bojanowski i zachęcał nauczycieli, aby w oparciu o literaturę inspirowali dzieci do zabawy w teatr[276]. W edukacji religijnej dziecka, według koncepcji E. Bojanowskiego często wykorzystuje się podstawowe formy teatralne takie, jak: inscenizacja wierszy, piosenek, przysłów, zabawy ruchowe. Ponadto organizuje się improwizacje przy muzyce oraz wykorzystuje się pacynki, lalki i grę aktorów[277].

Jedną z technik teatralnych jest drama. Różni się ona od teatru tym, że nie ma podziału na widzów i aktorów. Wszyscy uczestniczą w dramie. W dramie nie ma gotowego scenariusza. Dzieci same – poprzez bycie w roli – tworzą scenariusz. Ważny jest też odpowiedni dobór treści do dramy, czyli takich które są ciekawe, bliskie i znane dzieciom[278]. W wieku przedszkolnym inspiratorem dramy jest raczej nauczyciel religii, który odwołuje się do codziennych sytuacji i doświadczeń wychowanków i czerpie z nich pomysły do dramy[279]. Odgrywanie roli angażuje każde dziecko emocjonalnie, pobudza jego wyobraźnię i twórcze myślenie, a także pomaga w kształtowaniu wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka

[268] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 84-85.

[269] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych, Kraków 2010, s. 61.

[270] J. Zjawin, Piosenki inscenizowane w katechezie dziecka…, s. 93.

[271] Tamże.

[272] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 337.

[273] Zob. np. piosenka: „Na początku Bóg stworzył", w: PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 16-19.

[274] Zob. np. kolęda: „Przybieżeli do Betlejem", w: PM5 2006: ERRATA, s. 22-23.

[275] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 337.

[276] K. Zając, M.E. Piekarz, Obszar kulturowy, s. 128.

[277] Tamże.

[278] P. Duksa, Metody katechetyczne, Olsztyn 1998, s. 42; A. Asyngier-Kozieł, Drama w edukacji teatralnej dzieci, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2008 nr 1, s. 44.

[279] M. Królica, Drama i happening w edukacji przedszkolnej, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

oraz rozbudza w nim chęć niesienia pomocy innym[280]. Jeśli treścią dramy są teksty Pisma Świętego to metoda ta pomaga przedszkolakom głębiej wniknąć w słowo Boże i przez to wzbogaca także myślenie o Bogu[281].

W pedagogice egzystencjalnej mocno akcentuje się istnienie elementu emocjonalnego i wykorzystuje się metodę dramy do odgrywania scenek i sytuacji z życia codziennego. Obok twórczości muzycznej, plastycznej i ruchowej odgrywanie roli stanowi podstawowy sposób oddziaływań edukacyjnych[282]. Dramę i inscenizację wykorzystuje się także w katechezie z dziećmi z uszkodzonym narządem słuchu[283], a także z dziećmi autystycznymi[284].

Inną techniką teatralną jest pantomima, która polega na tym, że dzieci ruchem ciała, bez wypowiadania słów przedstawiają akcję opowiadania czytaną równolegle przez wychowawcę. Mogą w ten sposób naśladować zachowania zwierząt, przedstawiać typowe zachowania ludzi lub obrazować zjawiska przyrody (np. rozwijanie się kwiatu, padający deszcz, wiejący wiatr)[285]. Autorzy katechez proponują też zastosowanie scenki, w której dziecko ma za zadanie „uleczyć" zdeptaną roślinkę, złamaną gałązkę albo zaśmiecony trawnik, aby w ten sposób pokazać, jak można troszczyć się o powierzony przez Boga świat[286]. Pantomima pomaga wyciszyć dzieci oraz uczy je wyrażania swoich emocji i prezentowanych wydarzeń bez użycia słów, a jedynie poprzez gest, mimikę i postawę ciała[287]. Za pomocą pantomimy wychowankowie mogą przedstawić niektóre fragmenty z Ewangelii (np. przypowieść o „Miłosiernym Samarytaninie" lub „Dobrym Pasterzu")[288]. Ważnym dopełnieniem pantomimy jest rozmowa z dziećmi na temat tego, co przeżywały w trakcie przedstawiania i wyciągnięcia wniosków na przyszłość[289]. Z kolei metoda opowieści ruchowej przypisuje wagę słowom. Treść bajki, wiersza albo kolędy prezentowana przez katechetę jest równocześnie improwizowana przez dzieci ruchem[290]. Opowieści ruchowe pomagają przedszkolakom w lepszym rozumieniu treści i stają się pomocne w ich powtórnym

280 A. Asyngier-Kozieł, Drama w edukacji teatralnej dzieci, s. 50.

281 P. Duksa, Metody katechetyczne, s. 42.

282 Zob. rozdział I, punkt 2.4.

283 A. Zellma, M. Punda Wskazania dydaktyczne do katechizacji uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 179.

284 J. Szeląg, Postulaty pastoralno-katechetyczne w pracy z dziećmi autystycznymi, w: Katecheza osób szczególnej troski…, s. 224.

285 M. Królica, Drama i happening w edukacji przedszkolnej, s. 21.

286 PM0 2003: PIW, s. 19-22.

287 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 328.

288 P. Duksa, Metody katechetyczne, s. 43.

289 Tamże.

290 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 328.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przeżywaniu[291]. Na przykład katecheta opowiada o wydarzeniach z życia Pana Jezusa, wykonując przy tym różne gesty i ruchy, które dzieci naśladują i powtarzają[292]. Tym sposobem zabawa ruchowa, która nawiązuje do tematu katechezy pomaga dziecku w przyswojeniu i przeżywaniu treści religijnych w atmosferze radości. Kolejną aktywizującą metodą są zabawy w teatr. Dziecko, wykorzystując rekwizyty takie, jak: np. kukiełki, pacynki, sylwetki zwierząt albo ludzi, ożywia je, odgrywa różne role, prowadzi dialog, a nawet dołącza śpiew[293]. Warto zauważyć, że w pedagogice waldorfskiej przedstawienia teatralne z wykorzystaniem lalek, pacynek i marionetek należą do częstych zabaw w przedszkolu. Odbywają się one co tydzień[294], a nawet codziennie[295]. Inspiracją do zabawy teatralnej staje się pora roku, obchodzone święto[296] lub opowiadana baśń[297]. Formę teatralną przybierają także zabawy, w których recytowanemu wierszowi towarzyszy ruch palców, dłoni (tzw. zabawy paluszkowe). Do przestawienia wykorzystuje się także proste lalki wykonane z wiązanych chust[298]. W katechezie przedszkolnej inspiracją do zabaw teatralnych mogą być opowiadania biblijne[299] lub święta liturgiczne, np. Boże Narodzenie[300], Wielkanoc[301]. Metody teatralne pomagają dziecku w przezwyciężeniu nieśmiałości i wspierają jego wielostronny rozwój. Warto je zatem wykorzystywać w edukacji religijnej dziecka przedszkolnego.

2.5. Metody biblijne i liturgiczne

Katecheza Kościoła Rzymskokatolickiego zawsze, niezależnie od wieku uczniów, czerpie ze źródła jakim jest Pismo Święte i Tradycja[302]. Dlatego w edukacji religijnej dziecka przedszkolnego ważne miejsce zajmuje praca z Pismem Świętym. Należy przy tym pamiętać, że dobór treści biblijnych powinien kore-

[291] Tamże.

[292] Zob. np. Zabawa dydaktyczna o narodzeniu Pana Jezusa, w: PM0 2003: PIW, s. 98-101; Zabawa ruchowa o Jezusie – Dobrym Pasterzu, w: PM0 2004: KśW, s. 65-70.

[293] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 328.

[294] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 85.

[295] Tamże, s. 94.

[296] Tamże.

[297] Tamże, s. 88.

[298] F. Jaffke, Teatrzyk lalek w przedszkolu waldorfskim, Kraków 2011, s. 21.

[299] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 366.

[300] Zob. np. PM5 2011: KśW, s. 90-100; PM0 2008: WDS, s. 86-88.

[301] Zob. np. PM0 2003: PIW, s. 156-158; PM0 2008: WDS, s. 154-156; PM0 2005: ERRATA, s. 53-54. Interesujące pomysły na przygotowanie teatrzyku z wykorzystaniem dłoni i prostych lalek z chust można znaleźć w książce Freya Jaffke, Teatrzyk lalek w przedszkolu waldorfskim, s. 23-30.

[302] CT 27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

lować z aktualnymi przeżyciami i doświadczeniami dziecka[303], aby mogło ono doświadczyć łączności między doświadczeniami przekazywanymi przez Biblię a jego własnym życiem[304]. Przedszkolak, z racji swojego wieku, nie potrafi jeszcze czytać tekstu biblijnego, dlatego podczas katechezy warto korzystać z takich metod, jak: „czytanie wybranych fragmentów", „opowiadanie biblijne", „wczuwanie się w sytuację", „uczenie się tekstów biblijnych na pamięć"[305], „sceniczne przedstawianie tekstu biblijnego"[306], „medytacje"[307]. Treści biblijne można także przedstawić w formie piosenki i pracy plastycznej[308].

Opowiadanie biblijne jest parafrazą tekstu Pisma Świętego. Może być przedstawione przez katechetę albo przez dziecko, jeśli dany fragment jest znany dziecku. Należy pamiętać, że opowiadanie biblijne musi być odpowiednio przygotowane. Przede wszystkim trzeba dzieci odpowiednio przygotować do słuchania Słowa Bożego[309], np. proponując wyciszenie poprzez zamknięcie oczu, wsłuchanie się w bicie serca, słuchanie odgłosów dochodzących z zewnątrz, odsłuchiwanie cichej muzyki[310]. Godne uwagi są propozycje M. Montessori. Zalecała ona wprowadzanie lekcji ciszy, które są pomocne w skupieniu dziecka[311]. Proponowała zapalenie świecy i przypomnienie dzieciom, że jest ona znakiem obecności Pana Boga[312].

Wybierając tekst biblijny należy uwzględniać stopień rozwoju dziecka przedszkolnego[313] oraz zadbać o stronę formalną i tak przedstawić opowiadanie, aby wzbudziło zainteresowanie u dzieci,[314] bez zbytniego psychologizowania, moralizowania i wyciągania nieprawdziwych wniosków albo wplatania dodatkowych wątków, które powodują zmianę akcji i utratę sensu opowiadania[315]. W celu lepszego zapamiętania myśli przewodniej perykopy biblijnej warto częściej ją powtarzać, i na ile to możliwe, stosować w opowiadaniu czas teraźniejszy, a nie przeszły[316]. Można też uczyć dzieci krótkich wersetów Pisma Świętego

303 P. Duksa, Metody katechetyczne, s. 52.

304 W. Kubik, Zarys dydaktyki katechetycznej, s. 123.

305 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 326-327.

306 PM0 2003: WAM, z. 0, s. 44.

307 P. Duksa, Metody katechetyczne, s. 56.

308 Tamże, s. 57.

309 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 326.

310 Tamże, s. 342.

311 S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, Kraków 2001, s. 171-172.

312 Zob. rozdział III, punkt 1.3.

313 J. Misiewicz, Jak dzieciom przybliżać Biblię w katechezie?, Kat 42 (1998) nr 3, s. 11; M. Łudczak, Wychowanie biblijne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 219-220.

314 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 326.

315 Tamże, s. 327.

316 Tamże, s. 326.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

na pamięć[317]. Ponadto dobrze jest utrwalić treść opowiadania przez stosowanie innych metod takich, jak: pytania, ilustracje, inscenizacje, medytacje[318]. Do niektórych opowiadań biblijnych można zastosować tzw. „wczuwanie się w sytuację"[319]. Zanim dzieci zostaną zapoznane z wybranym fragmentem, katecheta zachęca je do wczuwania się w sytuacje postaci biblijnych np.: w sytuację niewidomego, głodnego albo chorego[320]. Można także stosować różne gry dydaktyczne, rebusy, labirynty, rysunki do kolorowania, odgrywanie scenek biblijnych[321]. Opracowując scenariusz przedstawienia scenki biblijnej, należy pamiętać o kilku zasadach. Katecheta powinien: 1) zorientować się czy dany tekst nadaje się do inscenizacji; 2) jasno sformułować słowa i określić gesty oraz postawy ciała wykonywane przez aktorów; 3) podzielić grupę wychowanków na widzów i aktorów; 4) wyznaczyć sceny, ponieważ dzieci wchodząc na scenę utożsamiają się z rolą, natomiast schodząc z niej uwalniają się od roli[322]; 5) po przedstawieniu dokonać zmiany ról, aby każde dziecko miało szansę być aktorem[323]. Przykładem medytacji, a jednocześnie celebracji nad tekstem biblijnym, zgodnie z zasadą stosowaną w koncepcji M. Montessori „pomóż mi samemu zbliżyć się do Boga", jest medytacja nad przypowieścią o Dobrym Pasterzu[324]. Najważniejsze jest umożliwienie wychowankom, by sami mogli dojść do prawdy o Dobrym Pasterzu. Aby im to ułatwić należy najpierw opowiedzieć przypowieść, następnie zapoczątkować medytację w formie dialogu i stawiać pytania, bez udzielania odpowiedzi. Kiedy dzieci zrozumieją, że tekst, kryje w sobie tajemnicę, którą należy odkryć, następuje czytanie fragmentu Pisma Świętego. Dopiero po tym następuje osobista medytacja z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych w formie takich postaci z drewna, jak Dobry Pasterz i owce, tak, aby dziecko mogło przez pewien czas (a nawet przez cały rok) być w kontakcie nimi i w ten sposób na nowo przeżywać treść przypowieści[325]. Zaleca się też uzewnętrznienie przeżyć związanych z przypowieścią w formie rysunku, a nawet stwierdzeń dotyczących uczuciowych relacji, które zawiązują się podczas osobistej medytacji między dzieckiem a Dobrym Pasterzem[326].

---

317 Zob. np. PM0 2011: WAM, s. 44-47, s. 119; PM4 2011: WAM, s. 84-91.

318 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 327.

319 Tamże.

320 Zob. np. PM5 2005: JEDNOŚC, s. 148-151; PM0 2004: KśW, s. 61-64; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 3, s. 33-37.

321 PM0 2003: WAM, z. 0, s. 44.

322 Tamże, s. 44-45.

323 E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 366.

324 S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka, s. 75.

325 Tamże, s. 77-83.

326 Tamże, s. 83-90.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Ze względu na właściwości psychofizyczne przedszkolaka warto w katechezie stosować metody angażujące uczniów wielostronnie, wywołując w nim przeżycie wzruszenia, zachwytu, radości, zadumy[327]. Do metod stosowanych w katechezie przedszkolnej, które łączą się mocno z elementami przeżyciowymi należą metody liturgiczne. Ich stosowanie pomaga w przygotowaniu do uczestniczenia w liturgii Kościoła i w nawiązywaniu właściwej relacji z Bogiem w grupie rówieśników[328].

Do metod liturgicznych zalicza się „celebrację". Jest to metoda „mniej dydaktyczna, w której występuje mniej czystego nauczania, a więcej koncentracji na przeżyciu i modlitwie"[329]. Akcent w celebracji umieszczony jest na modlitwie i przeżywaniu spotkania z Bogiem Zgodnie z zasadą, że dziecko uczy się poprzez działanie celebracja pomaga wyjść od przeżycia spotkania z Bogiem do wiedzy o Bogu[330]. Dobrą okazją do wychowania liturgicznego są święta, np. Boże Narodzenie, Zmartwychwstanie Chrystusa. Odwoływanie się do symboli, np. nakrywania stołu białym obrusem, dzielenia się opłatkiem, malowania pisanek, składania sobie życzeń, śpiewania kolęd pomaga dzieciom w odkryciu rzeczywistości religijnej[331]. Czynności związane ze świętowaniem, np. przystrojenie sali, zapalenie świecy i uroczyste spożywanie posiłku wprowadzają dziecko w religijny wymiar życia i pomagają w odkrywaniu „znaczenia działań liturgicznych"[332], dlatego zaleca się organizowanie podczas katechezy procesji, połączone ze śpiewem piosenek, kolęd i pieśni, wspólne ubieranie choinki, dekorowanie stołu, budowanie szopki[333]. Należy w tym kontekście przypomnieć, że w pedagogice waldorfskiej dużą wagę przypisuje się świętowaniu. Tak zwane „święta doroczne", są wyznaczane przez pory roku i powiązane ze zmianami występującymi w przyrodzie[334]. Na uwagę zasługuje fakt, że święta poprzedza okres przygotowania do nich, któremu towarzyszą rytuały i śpiewy. W tym świętowaniu nierzadko uczestniczą rodzice[335]. Godnym uwagi pomysłem na dekorację adwentową jest na przykład przygotowanie spirali adwentowej[336], w środku której

[327] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 367.

[328] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 10.

[329] A. Bochm, Celebracja w katechezie dzieci przedszkolnych, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 58.

[330] Tamże, s. 61.

[331] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 367.

[332] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i w szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002, s. 115.

[333] E. Osewska, Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci…, s. 367.

[334] F. Jaffke, Święta przez cały rok, cz. 1, s. 4.

[335] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 102-105.

[336] „Spirala" jest uważana w chrześcijaństwie między innymi za symbol kontemplacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pali się światło bożonarodzeniowe (duża świeca). Do tego światła wędrują dzieci, aby swoje świece zapalić od dużej świecy[337]. W pedagogice waldorfskiej dużą wagę przywiązuje się do wprowadzania podniosłego nastroju, uzyskanego dzięki płonącym świecom i lampionom zrobionym samodzielnie przez dzieci[338]. Na katechezie warto także wykorzystać ciepło i płomień „żywego ognia" dla podkreślenia obecności Pana Boga wśród katechizowanych[339]. Obrzędowość i pielęgnowanie zwyczajów związanych z okresami roku liturgicznego oraz z przeżywaniem pór roku można zauważyć w pedagogice E. Bojanowskiego[340].

Na katechezie warto także zorganizować krótkie nabożeństwo słowa Bożego z uroczystym czytaniem Pisma Świętego. Dwoje dzieci może trzymać zapalone świece, pozostałe powinny przyjmować postawę stojącą, podczas gdy katecheta czyta słowo Boże. Po zakończeniu czytania proponuje się „intronizację Pisma Świętego" na specjalnie do tego przygotowane miejsce[341]. Następnie dzieci, w odpowiedzi na usłyszane słowo Boże, mogą zaśpiewać piosenkę albo spontanicznie wypowiedzieć modlitwę oraz powziąć jakieś dobre postanowienie, które będzie wprowadzeniem usłyszanych słów w swoje życie[342].

Katecheta powinien pamiętać, aby podczas celebracji: 1) zadbać o atmosferę skupienia i rozmodlenia; 2) zwrócić uwagę na obecność Chrystusa w modlącej się wspólnocie; 3) przygotować dzieci do odpowiedzi na określone wezwania celebransa; 4) włączyć wszystkich wychowanków do aktywnego w niej udziału[343]. Innym rodzajem celebracji organizowanym podczas katechezy może być krótkie nabożeństwo pokutne, w czasie którego można z dziećmi zrobić rachunek sumienia. Podczas nabożeństwa należy: 1) zadbać o ciszę; 2) dać dzieciom czas na zastanowienie się nad swoim postępowaniem; 3) przygotować pomocnicze pytania, na które dzieci odpowiadają w swoim sercu. Warto zauważyć, że E. Bojanowski

Linia biegnąca do środka spirali symbolizuje usunięcie z myśli tego, co wiąże się ze światem i włączenie „w kontemplację dzieła stworzenia jako obrazu wiecznej miłości i piękna, aby osiągnąć zjednoczenie w Bogu". Droga odwrotna ze środka na zewnątrz, symbolizuje porzucenie swego „ego" i wniknięcie „w obszar tego, co nieskończenie święte". Zob. D. Forstner, Świat symboliki chrześcijańskiej, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990, s. 58-59.

337 B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 110-111.

338 Tamże, s. 115-117.

339 Ze względów bezpieczeństwa świece można zapalać tylko w obecności osoby dorosłej. Zob. Tamże, s. 116.

340 PWP bł. EB 2008: Dębica, s. 40.

341 A. Bochm, Celebracja w katechezie dzieci przedszkolnych, s. 66.

342 Tamże, s. 66-67.

343 Tamże, s. 70-71.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zachęcał nauczycieli do przeprowadzania codziennego rachunku sumienia[344]. W przewodniku metodycznym opracowanym do programu według koncepcji E. Bojanowskieg, zamieszczono przykłady pytań skierowanych do dzieci w celu przeprowadzenia refleksji nad swoim postępowaniem[345]. Bardzo często wstępem do refleksji jest fragment z Pisma Świętego[346]. Pytania typu: „czy potrafiłem dziś dostrzec potrzeby i pomóc moim kolegom i koleżankom?"[347], „czy w słowach i zachowaniu starałem się, okazać szacunek innym?"[348] „jak staram się pomagać moim najbliższym w przygotowaniach do Świąt Wielkanocnych?"[349], „za co powinienem przeprosić Pana Boga i moich bliźnich?"[350], koncentrują dziecko nie tyle na jego winie i grzechu, ile czynią wrażliwym na potrzeby bliźnich oraz na potrzebę przepraszania Boga i bliźnich oraz przebaczania[351].

2.6. Metody integracyjne

Ważną rolę w katechezie dzieci przedszkolnych odgrywają metody integracyjne, które ułatwiają nawiązanie kontaktu między dziećmi oraz z dorosłymi[352]. Wywodzą się one z pedagogiki zabawy, która nawiązuje do teorii humanistycznych i proponuje tworzenie różnych sytuacji edukacyjnych. Dziecko, podejmując zabawę rozwija bez lęku i stresu swoje zainteresowania i talenty. Zabawy rozluźniają i pomagają wprowadzić w dobry nastrój. Wzmacniają skupienie i koncentrację uwagi[353]. Zabawy integracyjne pomagają rozwijać jedność wewnątrz wspólnoty[354]. Nawiązanie bliskich i przyjaznych więzi w grupie katechizowanych sprzyja otwarciu dzieci na słowo Boże [355]. Metody integracyjne pozwalają katechecie lepiej poznać dzieci. Katechizowanym pomagają nawiązać bliską więź z katechetą, co ma niemałe znaczenie w procesie edukacji dziecka przedszkolnego. Warto pamiętać o tym, że im głębsza więź dzieci z katechetą oraz im większy jego autorytet, tym łatwiej przychodzi dzieciom naśladowanie wychowawcy

344 Zob. rozdział III, punkt 3.3.
345 PM bł. EB, cz. 1, s. 104.
346 Tamże, s. 62; 73; 76; 102; 124; 128; 131.
347 PM bł. EB, cz. 2, s. 487.
348 Tamże, s. 514.
349 Tamże, s. 517.
350 Tamże.
351 Zob. rozdział III, punkt, 3.3.
352 PNRP 2010: WAM, s. 18.
353 J. Krzyżewska, Aktywizujące metody i techniki w edukacji, cz. 2, Suwałki 2000, s. 24.
354 Z. Barciński, I. Wójcik, Metody integracyjne, w: Metody aktywizujące w katechezie, cz. 1, red. Z. Barciński, J. Wójcik, Lublin 1999, s. 103.
355 R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 319.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

i owocniejsze staje się przekazywanie treści religijnych[356]. Metody integracyjne pomagają w tworzeniu radosnej atmosfery w grupie, a więzi, które powstają między jej członkami wspomagają proces zdobywania wiedzy i wpływają na jej efekty[357]. W edukacji religijnej przedszkolaka ma to znaczenie, bowiem jego odniesienie do Boga powinno być radosne i pogodne[358]. Radość dziecka wyrażana w jego śmiechu, w podskokach, w ogólnym ożywieniu. Jest to pozytywne uczucie, często towarzyszące dziecku w wieku przedszkolnym[359].

Wśród metod integracyjnych wyróżnia się „metody na poznanie imion, zabawy integracyjne, zabawy z chustą i tańce integracyjne"[360]. W wyborze i stosowaniu tych metod trzeba kierować się możliwościami rozwojowymi dziecka przedszkolnego[361]. W celu poznania się dzieci między sobą w grupie warto zastosować „metody na poznanie imion"[362]. Ważne jest, aby dzieci siedziały w kole i mogły ze sobą wejść w kontakt wzrokowy[363]. Jedną z zabaw, którą można wykorzystać przy poznawaniu imion jest wypowiedzenie imienia przez dziecko i dodanie specyficznego gestu, podanie ulubionego koloru lub zainteresowania[364]. Inną zabawą jest podawanie własnego imienia i jego zdrobnień[365] albo imienia i pozytywnej cechy dziecka np. „mądry Maciek", „zdolna Ania"[366]. Przy czym katecheta zawsze powinien pierwszy dać przykład, aby każde dziecko było zorientowane w jaki sposób ma się przedstawiać. Inna zabawa polega na użyciu maskotki z równoczesnym wypowiadaniem swojego imienia i imienia dziecka, do którego rzuca się niewielką i z miękkiego tworzywa się maskotkę. Zabawa zmierza do uświadomienia, że każdy jest wyjątkowy i ważny. Stwarza okazję dla katechety do bliższego poznania dziecka – jego zainteresowań, emocji, doświadczeń religijnych i społecznych[367].

Zabawy integracyjne mają nauczyć dzieci współdziałania, porozumiewania się bez lęku i rywalizacji[368]. Mogą być przeprowadzane na przykład z wykorzy-

[356] Tamże; S. Bielecka, Rola osoby katechety w procesie wychowawczo-dydaktycznym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, s. 242.
[357] Z. Barciński, I. Wójcik, Metody integracyjne, s. 103.
[358] G. Hansemann, Wychowanie religijne, przeł. S. Szczyrbowski, Warszawa 1988, s. 111.
[359] M. Tatala, Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych, Lublin 2000, s. 58.
[360] Z. Barciński, I. Wójcik, Metody integracyjne, s. 103.
[361] PNRP 2010: WAM, s. 19.
[362] Z. Barciński, I. Wójcik, Metody integracyjne, s. 104.
[363] Tamże.
[364] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 319.
[365] Tamże.
[366] Tamże, s. 320.
[367] Tamże.
[368] Z. Barciński, I. Wójcik, Metody integracyjne, s. 107.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

staniem chusty animacyjnej[369] albo tunelu[370]. W przewodniku metodycznym *Ochronić wychowując*, opracowanym do programu wychowania przedszkolnego według koncepcji E. Bojanowskiego, znajdują się ciekawe propozycje zabaw integracyjnych z wykorzystaniem chusty animacyjnej. Przykładem może być zabawa „kogo brakuje", „kolorowe wycieczki" „przebieganie pod chustą'[371], „a śnieg pada i pada"[372]. Zabawa staje się dobrą okazją do uczenia się dziecka zasad funkcjonowania w grupie, rozwijania wrażliwości moralnej, sposobów nawiązywania kontaktów z innymi osobami. W oparciu o te doświadczenia przedszkolak może budować kontakt z Bogiem oraz kształtować postawy społeczne, moralne, i religijne[373]. Na przykład zabawa integracyjna w tworzenie „pajęczyny"[374] uczy, jak ważna i wartościowa jest każda osoba we wspólnocie. Zabawa ta może być przeprowadzona zawsze wtedy, kiedy przybliżany jest dzieciom temat związany z Kościołem jako wspólnotą ludzi wierzących[375]. Inna zabawą, która integruje grupę, daje możliwość ekspresji własnych uczuć i rodzi poczucie wspólnoty są „tańce integracyjne"[376]. Służą one wyciszeniu grupy i wprowadzeniu do modlitwy. Tańce mogą także przybierać postać modlitwy i medytacji[377]. W tańcu dziecko ma możliwość przeżycia piękna i radości. Ponadto taniec wzmacnia przeżywanie świętowania. Może stać się sposobem uwielbiania i oddawania czci Bogu[378]. Wzbogacając katechezę przedszkolną o tańce integracyjne, katecheta powinien: 1) dać dzieciom czas na posłuchanie muzyki i zapoznanie się z dynamiką i rytmem tańca; 2) zaprezentować samemu kroki tańca; 3) przećwiczyć kroki z dziećmi bez muzyki; 4) kiedy dzieci opanują kroki należy rozpocząć taniec przy muzyce[379]. Wykorzystanie tańca i wszelkich rytmicznych pląsów, połączonych z muzyką i z gestem oraz wyrażanie ruchem swoich emocji obecne jest zarówno w koncepcji R. Steinera (np. korowody, eurytmia)[380], jak i w koncepcji

[369] Przykłady zabaw z wykorzystaniem chusty prezentuje A. Wasilak (red.), w: Zabawy z chustą animacyjną, Lublin 2002, s. 11-28.

[370] Zob. tamże, s. 29-30.

[371] PM bł. EB, cz. 1, s. 34-35.

[372] Tamże, s. 328.

[373] A. Zellma, Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 154-155.

[374] W. Kubik, Zarys dydaktyki katechetycznej, s. 254.

[375] Tamże.

[376] Z. Barciński, I. Wójcik, Metody integracyjne, s. 116.

[377] Tamże.

[378] Tamże, s. 13-14.

[379] Tamże, s. 14.

[380] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 84-85.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

E. Bojanowskiego (np. taniec, wspólne śpiewanie)[381] oraz w pedagogice egzystencjalnej[382]. Pedagogika M. Montessori docenia aktywność ruchową dziecka i wykorzystuje ją do stymulowania jego „rozwoju motorycznego, społecznego, poznawczego i emocjonalnego"[383] Taniec i ruch obecny jest także w modelach edukacyjnych A. Kopik i M. Zatorskiej, inspirowanych pedagogiką zabawy, które mogą być pomocne w integracji grupy dzieci katechizowanych[384].

W czasie katechezy w przedszkolu stosuje się zabawy, rozmowy, opowiadania z życia dzieci i opowiadania biblijne oraz czytanie fragmentów z Biblii[385]. Praca z podręcznikiem może stanowić utrwalenie treści katechetycznych[386], chociaż w ich pogłębianiu pomagają także zabawy, piosenki i tańce[387]. W katechezie dzieci przedszkolnych nie może być natomiast automatycznego i mechanicznego utrwalania wiadomości i odpytywania[388]. Należy więc wykorzystać naturalną aktywność dziecka i jego ciekawość zarówno do przekazywania treści, jak i do ich utrwalania[389]. Stosowanie zróżnicowanych metod powinno być wzbogacone o korzystanie z różnych środków dydaktycznych.

3. Pomoce dydaktyczne

W edukacji religijnej dziecka przedszkolnego, obok form i metod dydaktycznych, dużą rolę odgrywają środki dydaktyczne, które bywają określane jako „pośredniki" i „przekaźniki informacji" między nadawcą i odbiorcą (katechetą i dzieckiem). Przyjmują one formę „komunikatów skonstruowanych ze słów, obrazów i dźwięków" [390]. Do środków dydaktycznych mogą należeć „tradycyjne przedmioty materialne usprawniające proces kształcenia, jak również współczesne urządzenia audiowizualne ułatwiające aktywne pozyskiwanie wiedzy i konstruowanie znaczeń oraz wykonywanie różnorodnych zadań edukacyjnych"[391]. Stosowanie środków dydaktycznych ubogaca katechezę przedszkolną, czyni ją

[381] J. Klimek Specyfika apostolatu pedagogicznego…, s. 219-221.

[382] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 529.

[383] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 49.

[384] Zob. np. Zabawy dla każdego: „Poznajmy się", „Dwa rzędy", „Polecenia przy muzyce", „Lustro", w: A. Kopik, M. Zatorska, Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka, s. 120-128.

[385] Zob. np. PM5 2007: KśW, s. 138-140; PM4: 2008: KśW, s. 12-13; PM5 2006: ERRATA, s. 13-14; PM4 2005: WDS, s. 86-88; PM4: 2005: JEDNOŚĆ, s. 170-173.

[386] PM0: 2005: ERRATA, s. 4; PM0 2003: PIW, s. 8.

[387] Zob. np.: PM0 2011: WAM, s. 52-54; tamże, s. 59-62; PM0 2008: WDS, s. 66-69; PM0 2005: ERRATA, s. 36-37.

[388] S. Bielecka, Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej z dziećmi…, s. 71.

[389] Tamże.

[390] A. Zellma, Wielostronne aktywizowanie młodzieży…, s. 296.

[391] Tamże, s. 297.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

bardziej ciekawą i zrozumiałą dla dzieci[392] oraz pomaga w nabywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i w kształtowaniu postaw chrześcijańskich. Ponadto korzystanie ze środków dydaktycznych wspiera „upoglądowienie" edukacji religijnej, a także stymuluje wychowanków do wielostronnej aktywności[393]. Wśród bogactwa środków używanych w katechizacji dzieci przedszkolnych można wyróżnić te, które wpływają na zmysł wzroku, słuchu, dotyku, a nawet powonienia i smaku.

3.1. Środki wzrokowe

Jedną z zasad procesu wychowawczo – dydaktycznego z dziećmi w wieku przedszkolnym jest zasada poglądowości, która polega między innymi na uwzględnianiu w toku edukacji bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością poprzez spostrzeganie, doświadczanie, myślenie i działanie dziecka[394]. Punktem wyjścia do dialogu z dziećmi musi być obserwacja poznawanej rzeczywistości[395]. Demonstrowane na katechezie pomoce wizualne nie tyle powinny zastępować rzeczywistość, która jest dostępna poznaniu dziecka, ile porządkować i utrwalać wiedzę zdobytą uprzednio na drodze bezpośredniej obserwacji[396]. Dzieci chętnie wypowiadają się na temat obrazów, których treść wywołuje u nich skojarzenia z poznaną wcześniej sytuacją[397]. Należy przy tym pamiętać, że nie wszystko można poznać w sposób bezpośredni, tym bardziej dotyczy to rzeczywistości religijnej. Dlatego w procesie katechizacji trzeba dziecku umożliwić kontakt z różnymi przedmiotami, rekwizytami, zabawkami, obrazami, ilustracjami, a nawet symbolami, które uczynią katechezę bardziej skuteczną[398]. Ilustracja jest środkiem wizualnym, który powinien być często stosowany podczas katechezy z najmłodszymi przedszkolakami. Pełni rolę wprowadzającą w treść opowiadań, pomaga zrozumieć jego przesłanie. Przedstawia treści bliskie doświadczeniom dziecka i jako element towarzyszący opowiadaniu staje się pośrednio nośnikiem warto-

[392] M. Kobiałka, Katechizować, ale jak? – o metodach i pomocach w katechizacji dzieci przedszkolnych, w: W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych, red. H. Słotwińska, Lublin 2006, s. 280.

[393] A. Zellma, Wielostronne aktywizowanie młodzieży…, s. 297.

[394] S. Bielecka, Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, s. 68-69.

[395] Tamże.

[396] Tamże, s. 81.

[397] Tamże.

[398] Tamże, s. 69.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ści ewangelicznych[399]. Ponadto warto w katechezie prezentować dzieciom dzieła sztuki (np. rzeźbę, obrazy, sprzęt liturgiczny) znanych artystów[400]. Doznania piękna, których dziecko doświadcza w kontakcie z dziełami sztuki mogą stać się drogą do poznania Boga [401]. Istotne jest to, aby dziecko przeżyło zachwyt w obcowaniu ze sztuką. Przeżycie to staje się wstępem do kontemplacji[402]. Należy pamiętać, że dla dziecka nie jest obojętne, z jakimi dziełami sztuki obcuje. Jeśli są nieetyczne i brzydkie, to nie tylko zubażają poczucie smaku estetycznego dziecka, ale stanowią nieodpowiednie wzorce do naśladowania[403].

Najczęściej stosowaną pomocą dydaktyczną w katechizacji przedszkolnej jest obraz. Aby stał się on nośnikiem treści religijnych musi spełniać kilka warunków. Obraz powinien: 1) zawierać poprawne treści teologicznie, to znaczy takie, które nie nasuwają dzieciom błędnych skojarzeń, np. trójkąt, który jest figurą matematyczną nie może symbolizować Pana Boga w Trójcy Świętej; 2) być czytelny, przejrzysty, bez zbędnych szczegółów, których nadmiar sprawia wrażenie chaosu; 3) posiadać walory estetyczne i artystyczne; 4) zawierać treść zrozumiałą i bliską dzieciom[404]. W ten sposób obraz pomaga dziecku uzmysłowić sobie i wyobrazić scenę biblijną albo sytuację z życia oraz inspiruje do podejmowania rozmowy i zadawania pytań odnośnie do omawianego zagadnienia. Stosując obraz w katechezie przedszkolnej, warto łączyć go z czytaniem słowa Bożego [405] i medytacją[406].

Do środków wzrokowych używanych w katechezie dzieci przedszkolnych należy rysunek. Rysunek staje się uniwersalnym znakiem, który może wizualizować konkretny przedmiot i osobę a nawet sytuację[407]. Ponieważ wzmaga on uwagę i pamięć dziecka oraz pobudza wyobraźnię i zainteresowanie, dlatego może służyć jako pomoc w zapamiętywaniu treści religijnych, w ich utrwalaniu, a przy tym stanowić dla dziecka doskonałą formę zabawy[408]. Do rysunków należy zaliczyć również szkic narysowany przez katechetę na tablicy. Należy dodać, że we współczesnych modelach edukacyjnych dziecka przedszkolnego coraz większą

[399] PM3 2011: WAM, s. 3-4.

[400] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 330.

[401] Tenże, Sztuka w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 393.

[402] J. Królikowski, Sztuka chrześcijańska a wychowanie religijne, w: Leksykon pedagogiki religii…, s. 762-763.

[403] D. Jackowiak, Wybrane zagadnienia charakterystyki rozwojowej pięcioletnich dzieci, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 16.

[404] M. Kobiałka, Katechizować, ale jak?..., s. 281-282.

[405] R. Chałupniak, Metodyka katechezy przedszkolnej, s. 330.

[406] Zob. np. PM0 2005: ERRATA, s. 49-50; PM0 2003: PIW, s. 192-194.

[407] M. Kobiałka, Katechizować, ale jak?..., s. 282.

[408] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rolę odgrywa komunikacja z dziećmi za pomocą piktogramów, czyli znaków symbolicznych i schematycznych, przedstawiających wyraz za pomocą obrazka w oderwaniu od zapisu [409], co jest ważne w katechezie dzieci przedszkolnych. Na przykład warto wykorzystać rysunek symboliczny, wykonany w sposób schematyczny za pomocą piktogramu. Taki rysunek musi być zawsze zrozumiały i czytelny dla dzieci[410]. Niektóre prawdy religijne (np. przedstawienie Boga niewidzialnego, Ducha Świętego, aniołów,) lepiej zastąpić słowem pisanym niż przedstawiać za pomocą rysunku czy nawet symbolicznego obrazu[411]. Rysunek nigdy nie zastąpi żywego słowa katechety, może jedynie być jego dopełnieniem[412]. W niektórych podręcznikach metodycznych proponuje się, aby ten sam rysunek towarzyszył dzieciom na kilku katechezach[413] celem utrwalenia treści edukacyjnych[414]. Podobnie, jak w przypadku obrazów i ilustracji, w katechezie przedszkolnej można tworzyć rysunki, których tematem są wydarzenia biblijne oraz sytuacje z życia dziecka[415]. Ponieważ niektórych prawd nie da się przedstawić za pomocą rysunku ani obrazu, dlatego ważnym środkiem dydaktycznym są wszelkie obrazy symboliczne, których treść odsyła obserwatora do tajemnicy i rzeczywistości nadprzyrodzonej[416]. Kształtując w dzieciach prawidłowy obraz Boga, warto posłużyć się symbolem orła (Pwt 32, 11-12), skały (Ps 71,3), przewodnika (Ps 48,15), ogrodnika (Jr 2, 21; J 15, 1), światła (2 Sm 22, 29), deszczu (Ps 72, 6)[417]. Kontakt z rzeczywistością zbawczą katecheta umożliwia dziecku poprzez zastosowanie takich znaków religijnych, jak: Pismo Święte, krzyż, figura Matki Bożej, zapalona świeca, biała szata, rekwizyty kolędowe, opłatek[418].

Materiał katechetyczny proponowany w koncepcji pedagogicznej M. Montessori ma pomóc dziecku w przemyśleniu treści religijnych, które zostały mu

[409] Zob. np. A. Guła, „Przedszkolne zabawianki, Jak po sznurku", program wychowania przedszkolnego, Warszawa 2010, s. 114; G. Dolya, Klucz do uczenia się, Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka, b.m.w. 2007, s. 21-28.

[410] G. Łuszczak, Środki katechetyczne w katechetycznym procesie nauczania–uczenia się, Kraków 2005, s. 111.

[411] Tamże.

[412] M. Kobiałka, Katechizować, ale jak?..., s. 282.

[413] Zob. np. PM5 2006: ERRATA, s. 4; PM3i4 2005: ERRATA, s. 4.

[414] D. Jackowiak, Wybrane zagadnienia charakterystyki rozwojowej pięcioletnich dzieci, s. 16.

[415] D. Jackowiak, J. Szpet, Materiały katechetyczne dla pięcioletnich dzieci, w: Katecheza, rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 99.

[416] M. Kobiałka, Katechizować, ale jak?..., s. 283.

[417] Zob. np. katecheza: Pan Bóg jest jak?..., w: PM0 2003: WAM, z. 2, s. 74-77.

[418] Zob. np. PM0 2003: PIW, s. 125-128; PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 91-93; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 43-46; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 50-52; PM5 2011: PIW, s. 177-179; PM0 2008: WDS, s. 51-53; PM5 2007: Gaudium, s. 13-15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przedstawione i w nawiązaniu osobowej relacji z Bogiem[419]. Służy on nie tyle poznawaniu abstrakcyjnych pojęć religijnych, co praktykowaniu życia religijnego[420]. M. Montessori proponuje zastosowanie w katechezie przedmiotów i figur wykonanych z drewna, które związane są z przypowieściami, sakramentami oraz z rokiem liturgicznym. Do przypowieści „O Dobrym Pasterzu" (J 10, 4-18) niezbędne są figury Dobrego Pasterza, owiec i owczarni[421]. Katecheta nie powinien niczego wymyślać i sam od siebie dodawać, ale prezentować dzieciom tylko postacie i figury zgodne z przekazem biblijnym[422]. Inne pomoce katechetyczne wiążą się z Eucharystią i z sakramentami. Należą do nich proponowane w koncepcji M. Montessori kropielnica ze święconą wodą, obrazy, posągi, nasiona pszenicy, winogrono, naczynia liturgiczne, naczynia z wodą, kwiaty, przedmioty potrzebne do udzielania chrztu, pokuty i pojednania, Eucharystii"[423]. Biblia powinna być wystawiona na centralnym miejscu sali katechetycznej[424]. Prezentowane przez M. Montessori przedmioty stanowią pomoc dydaktyczną dla dziecka, a nie dla nauczyciela[425]. Wychowanek, poprzez aktywny kontakt z materiałem katechetycznym, ma możliwość przeżywania głębiej treści religijnych i nawiązania bliskiej relacji z Bogiem[426].

Warto też, aby katecheta samodzielnie przygotowywał środki wzrokowe do katechezy dzieci przedszkolnych. Za pomocą prostych, konkretnych rysunków katecheta (obrazków, zdjęć) może przedstawić przebieg katechezy. Następnie na widocznym miejscu może wyeksponować te obrazki. Treść obrazków może być następująca: siadamy w kręgu, modlimy się, słuchamy Słowa Bożego, rozmawiamy, pracujemy z podręcznikiem, bawimy się itp. Dodatkowe użycie środka pomocniczego (np. strzałki) pomoże dzieciom w rozpoznaniu kolejnej aktywności[427]. Taka uporządkowana zrytualizowana wizualizacja planu katechezy pomaga w organizowaniu pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera oraz z ADHD[428]. Nauczyciel religii może przygotować więcej obrazków dotyczących wykonywania różnych zadań w czasie katechezy, wcześniej informując wychowanków o przewidzianych zmianach w programie zajęć[429].

---

419 S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka…, s. 67.

420 Tamże.

421 Więcej na ten temat w rozdziale IV, punkt 2.5.

422 Tamże, s. 67-68.

423 Szerzej o materiale katechetycznym według koncepcji M. Montessori pisze A. Zellma w: Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej, Kat 47 (2003) nr 5, s. 8.

424 S. Cavalletti, Potencjał duchowy dziecka…, s. 69.

425 Tamże, s. 66.

426 Tamże, s. 67.

427 Tamże, s. 62-63.

428 Zob. rozdział II, punkt 3.3.

429 M. Winter, Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, tłum. E. Niezgoda, Warszawa 2006, s. 14-15.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Kolejnym środkiem pomagającym w przyswajaniu treści religijnych, oddziaływującym na zmysł wzroku jest ilustracja. Nie tylko ubogaca ona przeczytane lub opowiedziane treści, ale pomaga dziecku w kształtowaniu umiejętności spostrzegania i rozumienia języka pisanego i ilustracji[430]. W grupie młodszych przedszkolaków tekst i ilustracja powinny wzajemnie dopełniać się[431]. Ilustracje, podobnie jak tekst stają się nośnikami kultury[432]. Są one pomocne w poglądowym sposobie przekazywania treści religijnych[433]. Na przykład ilustracje, które przedstawiają Boże Narodzenie i sytuacje towarzyszące temu wydarzeniu (przybycie pasterzy i trzech Króli)[434], wydarzenie z życia Świętej Rodziny[435], cuda Pana Jezusa[436], powołanie Apostołów, nauczanie w przypowieściach, Zmartwychwstanie Pana Jezusa[437] pozwalają dziecku wyobrazić sobie zdarzenia z dziejów zbawienia, których nie można spotkać w codzienności[438]. Z kolei ilustracje obrazujące sytuacje z życia dzieci, czasami na zasadzie przeciwstawnych zachowań (dobre uczynki i niewłaściwe zachowanie), uczą właściwych postaw wobec najbliższych i kolegów. Rozwijają też umiejętność rozróżniania dobra od zła[439].

Do środków wzrokowych stosowanych w katechezie dzieci przedszkolnych należy podręcznik dla ucznia[440], który najczęściej zawiera obrazki do oglądania, do kolorowania, bądź uzupełniania i inne ćwiczenia do wykonania przez dzieci[441]. Autorzy podręczników metodycznych proponują korzystanie z różnych wizualnych pomocy dydaktycznych takich, jak: kwiaty[442], naturalne okazy

---

430 M. Kobiałka, Katechizować, ale jak?..., s. 284.

431 K. Cukrowska, Literatura dla dzieci – uczy, bawi, wychowuje, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 92.

432 A. Boguszewska, Polscy ilustratorzy wybranych baśni, WwP 63 (2010) nr 11, s. 5.

433 PM5 2011: KśW, s. 7; PM0 2004: KśW, s. 5.

434 PDz5 2004: JEDNOŚĆ, s. 50, 52, 54; PDz5 2006: ERRATA, s. 36, 38; PDz4 2011: WAM, s. 93.

435 PDz3i4: 2005: ERRATA, s. 20; PDz4 2008: KśW, s. 26; PDz5 2006: WDS, s. 72-79; PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 54-55.

436 PDz0 2011: WAM, s. 74-75, 78-79; PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 64-65; PDz0 2005: ERRATA, s. 40-41; PDz5 2011: KśW, s. 74-76.

437 Zob. np. PDz5 2004: JEDNOŚĆ, s. 76; PDz4 2005: WDS, s. 98; PDz5 2007: KśW, s. 52-53; PDz0 2011: WAM, s. 88-89; PDz0 2010: KśW, s. 44-46; PDz0 2008: WDS, s. 6-7; PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 82-83.

438 PNRP 2004: KśW, s. 26.

439 PM5 2006: WDS, s. 25-27; PM4 2008: KśW, s. 43-46; PM5 2011: PIW, s. 95-97; tamże, s. 153-156; PM0 2008: WDS, s. 25-28, 66-69; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 35-38; PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 59-61, 123-125, 170-173.

440 Zob. np. PM0 2005: ERRATA, s. 4; PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM4 2011: WAM, s. 4; PM4 2005: WDS, s. 7; PM0 2004: KśW, s. 3.

441 P. Tomasik, Programy i podręczniki do nauczania religii w przedszkolach, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, s. 378-379.

442 PM4 2004: WAM, z. 1, s. 20-23; PM5 2011: PIW, s. 121-124.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przyrody[443], słodycze[444], dzbanek z wodą[445], sianko i opłatek[446], przedmioty wycięte lub wykonane z papieru[447], puzzle[448], fotografie[449], a nawet przyrządy sportowe takie, jak: hula-hop, chusta animacyjna, szarfy, piłki[450] oraz zabawki, kredki, nożyczki – akcesoria, które znajdują się w sali przedszkolnej[451]. Podczas zajęć katecheta może korzystać z kolorowych zwiewnych chustek do zabaw przy muzyce, piłeczek z buźkami, przedstawiających emocje, piłki skaczącej (z uchem i rogami) oraz z lornetki, lunety, lupy, szkła powiększającego, dzięki którym dzieci mogą obserwować świat przyrody[452]. Warto dodać, że w przedszkolach waldorfskich preferowane są tylko naturalne pomoce dydaktyczne takie, jak: wyroby z drewna, z wełny, z runa owczego, z wosku pszczelego, skrawki materiału, dary przyrody (np. liście, kwiaty, owoce, kora z drzew, pestki z owoców), z których można wykonać zabawki[453]. Może z nich korzystać także katecheta. Wzrokowe środki dydaktyczne pomagają bowiem katechecie w upoglądowieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz stymulują dziecko do obserwacji i pobudzają do myślenia. Wzrokowe pomoce dydaktyczne stają się także nośnikami wartości religijnych i zachęcają dziecko do czynienia dobra.

3.2. Środki słuchowe

Obok pomocy wizualnych istotą rolę w procesie katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym odgrywają środki audytywne. Należą do nich opowiadania do słuchania, utwory muzyczne, piosenki religijne i wiersze. Często są one nagrane na płyty CD i dołączone do podręczników metodycznych. Niektóre poradniki zawierają informację o tym, że do pakietu edukacyjnego dołączone są płyty[454],

[443] PM0 2003: PIW, s. 23-25.
[444] PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 199-201.
[445] PM0 2011: WAM, s. 106-109.
[446] PM0 2003: PIW, s. 92- 95.
[447] PM0 2011: WAM, s. 97-99; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 171-174; PM4 2008: KśW, s. 24-27; PM5 2007: Gaudium, s. 7-9.
[448] PM3i4 2005: ERRATA, s. 46-47.
[449] PM5 2011: KśW, s. 40-43; PM4 2005: WDS, s. 106-108; PM0 2008: WDS, s. 105-107.
[450] PM0 2011: WAM, s. 110-113; PM5 2011: PIW, s. 83-85.
[451] PM4 2008: KśW, s. 64-66; PM5 2011: KśW, s. 81-83.
[452] A. Kopik, M. Zatorska, Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka, s. 146-147, 160, 209.
[453] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 244-245, 268-270, 276-281; F. Carlgren, Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich, tłum. M. Głażewski, Gdynia 1994, s. 41-43.
[454] Zob. np. PM5 2011: KśW, s. 5; PM5 2007: KśW, s. 8; PM0 2004: KśW, s. 3; PM4 2011: WAM, s. 6; PM5 2004: WAM (informacja na okładce); PM3i4 2005: ERRATA (informacja na okładce); PM0: 2005: ERRATA (informacja na okładce).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

inne takiej informacji nie podają. Jedynie spis treści zamieszczony w podręcznikach metodycznych oraz propozycje korzystania z nagrań CD w poszczególnych tematach katechez sugerują, że do pakietu dołączone zostały płyty CD z piosenkami i opowiadaniami do wykorzystania w katechezie[455]. Niekiedy autorzy proponują piosenki, pieśni lub wiersze z innych nośników audytywnych[456].

Jedną z często występujących pomocy słuchowych w katechezie w przedszkolu są opowiadania nagrane na płycie CD i dołączone do podręczników metodycznych[457]. Dzieci mogą wysłuchać opowiadania z nośnika CD[458]. Aby wzmocnić zaciekawienie przedszkolaków proponuje się wzbogacenie opowiadania o zastosowanie rekwizytów, kukiełek[459], pacynek (np. Fryzi[460]; Pięciołka[461], Marka[462], Kasi[463]). Treścią opowiadań przeznaczonych do wykorzystania na katechezie są teksty zaczerpnięte z Pisma Świętego[464], zdarzenia z codziennego życia dziecka[465]. Ponadto na katechezie przedszkolaki mogą wysłuchać bajki i opowiadania, których treść nie jest w sensie dosłownym religijna, ale w swojej wymowie zawiera przesłanie zgodne lub zbieżne z wartościami chrześcijańskimi[466]. Słuchanie utworów literackich wprowadza przedszkolaka w świat symboli i ukazuje istnienie sfery duchowej. Poza tym uczy go umiejętności koncentracji uwagi i wyciszania się oraz przygotowuje do odbioru treści biblijnych[467]. Sprzyja także kształtowaniu postaw społeczno – moralnych[468]. Opowiadanie wplecione w jednostkę katechetyczną stanowi jej uzupełnienie i inspiruje wychowanka do modlitwy[469]. Służy także nawiązaniu rozmowy z przedszkolakami, wprowadzeniu nowych po-

455 Zob. np. PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 5, s. 47; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 227; PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 178.

456 Zob. np. PM0 2003: PIW, s. 98-101; PM5 2011: PIW, s. 19-22, 201-204.

457 Zob. np. PM5 2007: KśW; PM5 2011: KśW, s. 127-131; s. 8-9; PM0 2011: WAM, s. 5.

458 Zob. np. PM5 2004: WAM, z. 1, s. 2; PM5 2007: KśW, s. 44-47.

459 Zob. np. PM3i4 2005: ERRATA, s. 17-23.

460 Zob. np. PM3i4 2005: ERRATA, s. 29-30, 41-42.

461 Zob. np. PM5 2011: PIW, s. 217-221.

462 Zob. np. PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 17-19, 23-25; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 15-18.

463 Zob. np. PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 40-42, 60-64; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 11-14.

464 Zob. np. opowiadania: „Przygody ziarenek zboża", w: PM5 2004: WAM, z. 5, s. 26-27; „Niewidomy szczęściarz", w: tamże, s. 28-29; „Burza na jeziorze", w: tamże, s. 40-41; „Pan Jezus kocha dzieci", w: PM0 2003: PIW, s. 11-14.

465 E. Henschke, Literatura dziecięca w katechezie, AK 1978, z. 3, s. 460.

466 Zob. np. opowiadania „Słonecznik", w: PM5 2011: KśW, s. 44-47; „Głos muszli", w: tamże, s. 27-32; „Ślady króla", w: PM0 2011: WAM, s. 190-194.

467 D. Jackowiak, J. Szpet, Materiały katechetyczne dla pięcioletnich dzieci, s. 99.

468 PM5 2007: KśW, s. 9.

469 PM4 2004: WAM, z. 1, s. 2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

jęć religijnych takich, jak: Biblia[470], Kościół – dom Boży[471], Kościół nasz dom[472], Bóg naszym Ojcem[473]. Podczas słuchania opowiadań dzieci utrwalają i pogłębiają treści religijne poznane na katechezie[474]. Kilkakrotne słuchanie tego samego utworu, wprowadza przedszkolaka w świat kontemplacji[475].

Warto dodać, że w pedagogice waldorfskiej szczególną rolę przypisuje się opowiadaniu nauczyciela. Nie tyle chodzi o czytanie opowiadania, co, o przekazanie jego treści własnymi słowami. Sprzyja to bowiem bardziej bezpośredniej relacji między nauczycielem a wychowankiem[476]. Podobne propozycje znajdują się w pedagogice E. Bojanowskiego[477].

W katechezie przedszkolnej proponuje się również słuchanie muzyki refleksyjnej, relaksacyjnej, spokojnej, radosnej albo pełnej grozy[478] w połączeniu z zabawą[479] i z modlitwą[480]. Autorzy podręczników zalecają słuchanie różnych piosenek połączonych najczęściej z ruchem i gestem. Zalecają też śpiew kolęd[481], recytację wierszy[482], odsłuchanie wezwań z litanii do Matki Bożej[483] śpiew pieśni maryjnych [484]. Czytanie wierszy i słuchanie piosenek z przesłaniem moralnym, patriotycznym i religijnym praktykuje się w przedszkolu prowadzonym według koncepcji E. Bojanowskiego. Treść wierszy i piosenek ma rozbudzać u dziecka miłość do Ojczyzny i do Boga, a także uczyć właściwego zachowania[485]. Warto, aby katecheta wybierał takie utwory do słuchania, które będą wprowadzały pokój i radość w serce dziecka oraz pomagały w koncentracji, doświadczaniu i przeżywaniu prawd religijnych.

---

[470] Zob. np. opowiadanie: „Niezwykła księga", w: PM5 2004: WAM, z. 5, s. 1-5; tamże, z. 1, s. 2, 5-8.

[471] Zob. np. opowiadanie: „Nowe łóżeczko", w: PM4 2004: WAM, z. 5, s. 18-19.

[472] Zob. np. opowiadanie: „Jesteśmy częścią układanki", w: PM0 2004: KśW, s. 99-103.

[473] Zob. np. opowiadanie: „Czy można nie mieć taty?", w: PM4 2004: WAM, z. 5, s. 39-40.

[474] PM5 2004: WAM, z. 1, s. 2.

[475] Tamże.

[476] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 50-52.

[477] Zob. rozdział IV, punkt 4.1.

[478] Zob. np. PM5 2011: PIW, s. 51-54, 67-79, 99-102; PM5 2006: WDS, s. 11-13; PM0 2011: WAM, s. 81-85, 162-164.

[479] PM5 2006: WDS, s. 11-13; PM0 2011: WAM, s. 55-58, 63-65, 71-73.

[480] PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 170-173.

[481] PM0 2008: WDS, s. 79-83, 84-85; PM5 2011: PIW, s. 63-66.

[482] Zob. np. wiersz S. Kraszewskiego pt. „Mój kolega komputer", w: PM5 2011: PIW, s. 129-132; wiersz M. Krydzińskiej pt. „Radość", w: tamże, s. 27-29; Z. Jasnota pt. „Jaś grymasi", w: PM3i4 2005: ERRATA, s. 35-36; P. Maciejewski pt. „Matka Jezusa", w: PM0 2004: KśW, s. 26-29.

[483] PM5 2011: PIW, s. 205-208.

[484] PM0 2008: WDS, s. 42-44.

[485] PWP bł. EB 2008: Dębica, s. 37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

3.3. Środki audiowizualne

Wielostronne aktywizowanie przedszkolaka podczas edukacji religijnej domaga się od katechety stosowania także środków audiowizualnych, czyli tych, które jednocześnie wpływają na zmysł wzroku i słuchu, przekazując informację za pomocą dźwięku i obrazu[486]. Środki audiowizualne takie, jak: filmy dydaktyczne i fabularne oraz programy edukacyjne wspomagają proces przekazywania i zdobywania wiedzy. Ułatwiają też realizację ustalonych celów[487]. Podręczniki metodyczne do katechezy przedszkolnej zawierają niewiele propozycji filmów do wykorzystania podczas katechezy. Zalecają pokazanie tylko ich fragmentów, przy czym czas projekcji nie powinien trwać dłużej niż dziesięć minut[488]. Autorzy katechez zaznaczają, że film ma być prosty w odbiorze, dostosowany do wieku dzieci, a jego wersja może być animowana[489]. Proponują projekcję fragmentu filmu o narodzeniu Pana Jezusa[490]. Autorzy nie precyzują dokładnie tytułu filmu. Takie rozwiązanie pozwala katechecie na dowolny wybór, ale wymaga od niego odpowiedzialności za poziom artystyczny i moralny wykorzystywanego materiału. Prezentacja filmu ma służyć pogłębieniu czytanego fragmentu Pisma Świętego o narodzeniu Pana Jezusa (por. Łk 2, 6-7) i zrozumieniu historii biblijnej związanej z Bożym Narodzeniem. Obejrzenie filmu staje się okazją do dalszej rozmowy z dziećmi na temat miejsca i okoliczności narodzin Pana Jezusa[491]. Film o tematyce bożonarodzeniowej, ukazujący przybycie Mędrców ze Wschodu i ofiarowanie w świątyni, jest pomocą dla przedszkolaka w poznaniu Świętej Rodziny[492].

Kolejną propozycją wykorzystania środka audiowizualnego podczas katechezy przedszkolnej jest oglądanie fragmentu filmu „Jezus z Nazaretu", a szczególnie sceny o zwiastowaniu Maryi[493]. Autorzy podają jedynie tytuł filmu bez wskazania wydawcy. Można przypuszczać, że chodzi o film „Jezus z Nazaretu" w reżyserii Franco Zeffirelli. Autorzy proponują pokaz filmu bezpośrednio po opowiedzeniu przez katechetę o wydarzeniu, jakim było zwiastowanie Maryi i po przeczytaniu fragmentu z Pisma Świętego (por. Łk 1, 38)[494]. Film stanowi dopełnienie treści przekazanych przez katechetę, gdyż przybliża dziecku wyda-

[486] P. Duksa, Środki audiowizualne, w: Leksykon pedagogiki religii…, s. 764.
[487] Tamże, s. 764-765.
[488] PM4 2008: KśW, s. 47.
[489] PM5 2011: KśW, s. 139-142; PM4 2008: KśW, s. 47-48; PM0 2008: WDS, s. 135-138.
[490] PM5 2011: PIW, s. 55-57; PM4 2008: KśW, s. 47-48.
[491] PM5 2011: PIW, s. 55-57.
[492] PM4 2008: KśW, s. 47-48.
[493] PM4 2005: WDS, s. 55-57.
[494] Tamże, s. 55-57.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rzenie zwiastowania[495]. Innym przykładem wykorzystania filmu jako środka dydaktycznego w katechezie przedszkolnej jest film o ostatniej wieczerzy[496]. Może być to film z serii „Opowieści biblijne"[497]. Film przybliża dzieciom wydarzenie Wielkiego Czwartku i znaczenie Mszy Świętej niedzielnej, jako kontynuacji ostatniej wieczerzy[498]. Kolejnym przykładem jest fragment filmu z uroczystym wjazdem Pana Jezusa do Jerozolimy[499]. Autorzy katechez proponują odtworzenie filmu animowanego „Historia Wielkanocna" z serii „Opowieści biblijne"[500]. Jego prezentację proponuje się po opowiadaniu katechety o Niedzieli Palmowej i obejrzeniu przez dzieci ilustracji przedstawiającej uroczysty wjazd Pana Jezusa do Jerozolimy. Film stanowi utrwalenie treści religijnych zdobytych w trakcie edukacji religijnej i staje się dla dziecka dodatkowym źródłem wiedzy[501]. W katechezie, która przybliża dzieciom wydarzenie Zesłania Ducha Świętego i ukazuje misjonarzy, którym Duch Święty pomaga w głoszeniu nauki Chrystusa można wykorzystać film „Misjonarze polscy w Ugandzie", wydanym przez Fundację Pomocy Humanitarnej „Redemptoris Missio"[502]. Dzięki prezentacji tego filmu dzieciom łatwiej będzie zrozumieć na czym polega praca misjonarzy i uzmysłowić sobie działanie Ducha Świętego wśród ludzi. Z kolei pokazanie podczas jednostki katechetycznej nagrania fragmentu Mszy Świętej[503] ma na celu ukazanie wychowankom, że dzięki telewizji wielu ludzi, na całym świecie, może uczestniczyć w liturgii Mszy Świętej[504]. Film winien wzbudzić u dzieci przekonanie, że Msza Święta jest bardzo ważnym wydarzeniem dla ludzi wierzących w Boga[505].

Filmy religijne, mogą stać się dla przedszkolaka źródłem pozyskiwania wiedzy religijnej albo jej pogłębienia. Sprzyjają uczuciowemu zaangażowaniu się dziecka i pozwalają mu uczestniczyć w tych wydarzeniach, w których nie jest to możliwe w sposób bezpośredni. Ciekawą propozycją sugerowaną przez autorów podręczników metodycznych jest połączenie projekcji filmu religijnego z oglądaniem ilustracji lub obrazu – przed albo po projekcji filmu. Treść obrazu ma ko-

495 PM4 2005: WDS, s. 55-57.

496 PM5 2011: KśW, s. 139-142.

497 Tamże.

498 Tamże.

499 PM0 2008: WDS, s. 135-138.

500 Zob. Opowieści biblijne „Historia Wielkanocna" dystrybucja Hanna-Barbera, [online] [dostęp 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://pl.wilkipedia.org/wiki/Historie_biblijne>, s. 1.

501 PM0 2008: WDS, s. 135-138.

502 Zob. PM5 2011: KśW, s. 146-151.

503 PM5 2011: KśW, s. 57-61.

504 Tamże.

505 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

relować z tematem filmu[506]. Takie rozwiązanie pozwala na wzmocnienie obrazu dynamicznego, który film przekazuje przez ilustrację. Dzięki temu przedszkolak może na nowo przeżywać poznane treści. Rzadkość propozycji filmowych dla katechezy przedszkolaków być może wynika z tego, że film narzuca dziecku obraz scenarzysty i reżysera. Oglądając obraz filmowy, dziecko staje się jego biernym odbiorcą. Film nie wyzwala w przedszkolaku twórczej aktywności, polegającej na wyobrażaniu sobie pewnych scen, postaci i zdarzeń. Poza tym czytanie dziecku jest bardziej korzystne dla kształtowania jego wyobraźni niż oglądanie filmu[507].

Dyrektorium ogólne o katechizacji zaleca, by w procesie przekazywania wiary korzystać z nowoczesnych środków społecznego przekazu[508]. Dlatego, jeśli wyposażenie sali na to pozwala, warto w katechezie przedszkolnej uzupełniać przekazywane treści słowne ilustracjami prezentowanymi przy wykorzystaniu komputera i projektora multimedialnego[509] oraz filmami animowanymi z serii „Opowieści Biblijne ze Starego Testamentu" albo „Opowieści Biblijne z Nowego Testamentu", wydawnictwa Promyczek[510]. Katechezę można także urozmaicić wykorzystując multimedialne programy religijne dla dzieci, które znajdują się na płytach CD[511]. Najczęściej programy komputerowe przeznaczone dla dzieci łączą zabawę z nauką oraz pomagają dzieciom w sposób interesujący poznawać treści religijne[512].

Warto nadmienić, że w przedszkolach waldorfskich rezygnuje się w ogóle z oglądania programów telewizyjnych, ponadto nie korzysta się z żadnych nośników elektronicznych. Preferuje się osobisty, bezpośredni kontakt między dzieckiem

---

506 Zob. np. PM5 2011: PIW, s. 55-57; PM4 2005: WDS, s. 55-57; PM0 2008: WDS, s. 135-138.

507 M. Piotrowska, Dlaczego warto dzieciom czytać, [online] [dostęp: 21stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://dziecko.niania.pl/a/dlaczego_warto_czytac_dzieciom>, s. 1.

508 DOK 149, 209.

509 Szerzej na temat wykorzystania komputera i programów multimedialnych na katechezie w przedszkolu zob. K. Żuchelkowska, Komputer w katechezie przedszkolnej, Kat 53 (2009) nr 12, s. 61-64.

510 „Opowieści Biblijne ze Starego Testamentu" seria 12 półgodzinnych filmów na 4 płytach DVD, „Opowieści Biblijne z Nowego Testamentu", seria 24 półgodzinnych filmów na 6 płytach DVD, zob. [online] [dostęp: 29 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz.pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

511 Są to np.: trzyczęściowa „Multimedialna Biblia dla dzieci" (cz. 1, Księga Rodzaju; cz. 2, Patriarchowie; cz. 3. Historia Mojżesza), „Gra przypowieść o dobrym Pasterzu" , programy multimedialne „100 Gier i zabaw biblijnych". „Gry i zabawy z przypowieściami biblijnymi". Programy te zostały wydane w wydawnictwie Dobry Pasterz. Oprócz historii biblijnych zawierają różne gry, rebusy, krzyżówki, quizy, kolorowanki, które można wykorzystać w celu uatrakcyjnienia katechezy. Zob. [online] [dostęp: 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz.pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

512 K. Żuchelkowska, Komputer w katechezie przedszkolnej, s. 61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

a nauczycielem[513]. Natomiast w przedszkolach według koncepcji E. Bojanowskiego korzysta się ze środków audytywnych i multimedialnych. Dzieci słuchają płyt CD z nagranymi piosenkami i muzyką. Przy ich akompaniamencie nauczycielki organizują dzieciom różne zabawy ruchowe[514]. Ponadto pomysły do prowadzenia zajęć wychowawczynie czerpią także z Internetu[515]. W przedszkolach prowadzonych metodą M. Montessori materiał dydaktyczny powinien być dostosowany do kultury i środowiska dziecka oraz że „system pedagogiczny M. Montessori uwzględnia rozwój nauki"[516], nie rezygnuje się więc z pomocy audiowizualnych.

W pracy katechety ważną rolę spełnia również Internet, który daje możliwość szybkiego dostępu do różnych informacji i ciekawych programów[517]. Należy jednak przy wyborze materiałów do wykorzystania na katechezie kierować się ich wysokim poziomem estetycznym, a przede wszystkim wiernością nauczaniu Kościoła[518]. W procesie katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym można zatem, wykorzystywać zróżnicowane środki dydaktyczne, które wielozmysłowo oddziaływają na dziecko[519]. Zróżnicowane pomoce dydaktyczne, właściwie wkomponowane w katechezę, wzajemnie się dopełniają i pomagają przedszkolakowi w aktywnym odbiorze przesłania religijnego.

Praca katechetyczna z dziećmi przedszkolnymi domaga się stosowania zróżnicowanych form pracy oraz właściwych metod nauczania i środków dydaktycznych. Zarówno metody, formy, jak i środki dydaktyczne stosowane w katechezie przedszkolnej, muszą pozostać w zgodzie z potrzebami rozwojowymi dziecka. Wychowanek w przedszkolu chce działać, tworzyć, obserwować, bawić się i aktywnie poznawać otaczającą rzeczywistość. Dlatego katecheta w doborze metod, form i środków dydaktycznych powinien uwzględniać potrzeby rozwojowe dziecka i wybierać różne strategie edukacyjne.

---

513 B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych…, s. 52-54.

514 Zob. np. PM bł. EB. cz. 1. s. 225, 230, 267; tamże, s. 287; PM bł. EB. cz. 2, s. 473, 488.

515 Zob. np. PM bł. EB. cz. 1, s 249, 383.

516 B. Surma, Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 214.

517 Szerzej zob. w: P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym, Olsztyn 2007, s. 201-203, 207-209.

518 P. Mąkosa, Mass media narzędziem czy środowiskiem katechezy?, w: Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 389.

519 B. Smykowski, Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, w: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 245.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Rozdział V

Działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela religii w przedszkolu

Nauczyciel religii w przedszkolu staje się odpowiedzialny za organizację procesu nauczania i wychowania oraz realizację celu i zadań stawianych przed katechezą. Rolą katechety jest bycie nauczycielem, wychowawcą, a przede wszystkim świadkiem wiary. Wymaga się od niego odpowiednich kompetencji (np. pedagogicznych, dydaktycznych) oraz zdolności organizowania warsztatu pracy. Oczekuje się też planowania działalności dydaktyczno-wychowawczej, a także podejmowania współpracy z różnymi osobami odpowiedzialnymi za wychowanie i troski o osobisty rozwój.

1. Zadania edukacyjne i katechetyczne nauczyciela religii

Katechezę zalicza się do przedmiotów nauczania w szkole, a katechetę traktuje jak nauczyciela, a zarazem wychowawcę dzieci i młodzieży. Dlatego powinien on spełniać określone wymagania. Przepisy prawa oświatowego i kościelnego wymagają od katechety odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i zawodowych. Chodzi tu o wiedzę teologiczną i przygotowanie pedagogiczne, niezbędne do wypełniania powierzonych zadań edukacyjnych i katechetycznych.

1.1. Nauczanie i wychowanie

Posłannictwo każdego katechety jest mocno powiązane z misją Jezusa Chrystusa, który został posłany przez Boga, aby głosić każdemu człowiekowi zbawczą miłość Boga do człowieka. Jezus Chrystus posyła katechetów, aby gło-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

sili światu Jego orędzie i przedłużali Jego zbawczą misję w świecie[1]. Dlatego do głównych zadań katechety należy głoszenie Jezusa Chrystusa Ukrzyżowanego i Zmartwychwstałego oraz uczestniczenie w Jego posłannictwie i w misji Jego Kościoła[2]. Katecheta jest nauczycielem, wychowawcą i świadkiem wiary[3]. Podejmując się wypełniania misji wychowania w wierze, jest on obowiązany do: „1) nauczania swoim życiem pełnej doktryny chrześcijańskiej; 2) prowadzenia uczniów do osobowego spotkania z Chrystusem, poznawania Go i nawiązywania z nim więzi przyjaźni; 3) poznawania i rozumienia problemów katechizowanych i interpretowania ich w świetle wiary; 4) animowania procesu rozwoju wiary, niesienia uczniom wychowawczej, duchowej, a coraz częściej i terapeutycznej pomocy; 5) wspierania katechizowanych w rozwoju ludzkim i chrześcijańskim głównie przez umożliwienie aktywnego przetwarzania wiedzy religijnej, kształtowanie postaw, pomoc w odkrywaniu i zinternalizowaniu autentycznych wartości, organizowanie sytuacji wychowawczych umożliwiających nabywanie doświadczeń religijnych; 6) dawania świadectwa życia chrześcijańskiego, którego treścią jest spotkanie z Chrystusem, odkrywanie jego miłości i realizowanie programu ewangelicznego”[4]. Katecheta powinien odznaczać się zrównoważoną osobowością oraz umieć nawiązać dialog z uczniami. Istotne są również takie cechy, jak np.: uczciwość, wierność Bogu, otwartość, życzliwość, serdeczność. Poza tym katecheta powinien być wolny od uzależnień i skłonności, np. do pedofilii. Wreszcie ze względu na specyfikę swego powołania katecheta winien być osobą religijną i praktykującym chrześcijaninem[5].

Głównym zadaniem katechety jest wspieranie wychowanka „w wszechstronnym rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, moralnym i religijnym”[6] oraz doprowadzenie dzieci do spotkania z Bogiem[7]. Wychowanie religijne przedszkolaków jest bowiem ściśle powiązane z wychowaniem ogólnym i procesem humanizacji[8]. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* przypomina, że „wczesne i późniejsze dzieciństwo, rozumiane i traktowane zgodnie ze swoimi cechami cha-

[1] Cz.M. Sondej, Katecheta–pedagog na wzór Jezusa Chrystusa, w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 113.

[2] A. Potocki, Katecheta współczesny, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 136.

[3] A. Zellma, Katecheta, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 256.

[4] Tamże.

[5] A. Potocki, Katecheta współczesny, s. 135.

[6] PPK 2010, s. 14.

[7] J. Szrejter, Katecheta człowiekiem sumienia, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 105.

[8] PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 5.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

rakterystycznymi, stanowią czas pierwszej socjalizacji oraz wychowania ludzkiego i chrześcijańskiego w rodzinie, szkole i Kościele, a więc powinny być rozumiane jako decydująca chwila dla przyszłości wiary”[9]. Zatem troska o „rozwijanie ludzkich wartości staje się jednym z zadań katechezy, w której praca wychowawcza powinna być skierowana m.in. na rozwój pełni człowieczeństwa”[10]. Pełniący swoją misje w przedszkolu ma on pomóc dziecku w poznaniu Boga i doświadczeniu Jego prawdziwej miłości[11]. Jego zadaniem jest nie tyle systematyczne i uporządkowane nauczanie o Bogu, co organizowanie warunków edukacyjnych, które będą sprzyjały zdobywaniu przez dziecko doświadczania bliskości i życzliwości Boga[12]. Katecheta nie może koncentrować się tylko na pamięciowym opanowaniu przez dziecko formuł, regułek, czy modlitw. Jego zadaniem jest kształtowanie osobowości wychowanka tak, aby wzrastał w wierze, nadziei i miłości[13]. Rolą katechety jest towarzyszenie dziecku w odkrywaniu prawdziwego obrazu Boga oraz w gromadzeniu przez niego doświadczeń związanych z pięknem przyrody i otaczającego świata, który jest dziełem Stwórcy. Katecheta ma również pomagać dziecku w werbalizowaniu zdobywanych doświadczeń i wyjaśnianiu ich w świetle wiary oraz w odkryciu prawdy, że Bóg jest źródłem wartości i dawcą norm moralnych[14]. Poza tym nauczyciel religii powinien wspierać dziecko w wychowaniu liturgicznym i modlitewnym oraz kształtować właściwe postawy moralne i społeczne. Z tym wiąże się zadanie formacji sumienia. Katecheta ma przede wszystkim głosić Jezusa Chrystusa i jego zbawcze czyny[15]. Tych zadań nauczyciel religii nie może zrealizować tylko na drodze przekazywania wiedzy i na zasadzie zwykłego nauczania. Powinien wykazywać się dodatkowo znajomością metod i form pracy, które pozwolą dzieciom w aktywnym i samodzielnym zdobywaniu wiedzy religijnej[16]. Katecheta ma świadczyć o Bogu postawą i zachowaniem zgodnym z tymi wartościami, które przekazuje dzieciom na katechezie[17]. Powinien też być świad-

[9] DOK 178.

[10] S. Dziekoński, Podmiotowy charakter wychowawczego działania katechety, w: Dzisiejszy katecheta…, s. 103.

[11] PPKP 2010, s. 18.

[12] Tamże.

[13] J. Szrejter, Katecheta człowiekiem sumienia, s. 105.

[14] PPKP 2010, s. 18.

[15] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002, s. 93.

[16] A. Zellma, Katecheta, s. 257.

[17] S. Bielecka, Rola osoby katechety w procesie wychowawczo-dydaktycznym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 236.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kiem[18], ponieważ dzieci łatwo naśladują różne zachowania i postawy. Istotna jest także obecność katechety i czas poświęcony dziecku. Dzięki temu dzieci czują się bezpieczne i budują w sobie przekonanie o obecności Boga w ich życiu[19]. W osobie katechety wychowankowie mają dostrzec Jezusa. Dlatego nauczyciel religii powinien być świadomy, że nie jest tylko zwykłym wychowawcą, ale osobą powołaną i posłaną przez Chrystusa[20]. Z tej racji, że posiada więcej doświadczeń wiary jego zadaniem jest towarzyszenie dzieciom w rozwoju wiary[21]. Dlatego katecheta powinien być zarówno dobrym pedagogiem, jak i świadkiem wiary.

Warto w tym kontekście przypomnieć o ważnej roli nauczyciela w omawianych koncepcjach pedagogicznych. Zadaniem nauczyciela w koncepcji M. Montessori jest: 1) właściwe przygotowanie otoczenia i materiału rozwojowego; 2) obserwacja dziecka, celem poznania jego aktualnych umiejętności, uzdolnień i trudności 3) wprowadzanie nowych pojęć, nazw i umiejętności; 3) danie dziecku czasu na jego samodzielną aktywność 4) udzielanie wsparcia dziecku, tylko wtedy, kiedy jest to niezbędne; 4) bycie wzorem i autorytetem dla dziecka[22]. Takie obowiązki są ważne w pracy katechety. W pedagogice waldorfskiej do istotnych zadań nauczyciela należy przygotowanie odpowiednich warunków edukacyjnych, które będą sprzyjały indywidualnej i twórczej aktywności dziecka. Ma on być dla wychowanków wzorem do naśladowania[23]. Według koncepcji E. Bojanowskiego nauczycielki pracujące w przedszkolach powinny być osobowym przykładem dla dzieci. Mają one: 1) dawać osobisty przykład; 2) wychować kierując się dobrem wychowanka; 2) nauczać i kształcić uwzględniając jego indywidualne zdolności; 3) współpracować z rodziną i innymi instytucjami; 4) odwoływać się do wartości rodzinnych i społecznych oraz religijnych i moralnych, a także narodowych i kulturowych[24]. Są to zadania, na które zwraca się uwagę w formacji katechetów. Z kolei w koncepcji egzystencjalnej nauczyciel ma być inicjatorem procesu nauczania i wychowania. Aktywizuje on uczniów i prowokuje ich do dokonania wyboru tematu zgodnie z ich zainteresowaniami. Ponieważ w procesie wychowania główną rolę odgrywa sam wychowanek, dlatego nauczyciel powinien kształ-

[18] Tamże, s. 238.

[19] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 28.

[20] J. Szrejter, Katecheta człowiekiem sumienia, s. 105.

[21] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 220-221.

[22] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych, Kraków 2010, s. 46.

[23] Tamże, s. 61.

[24] M.L. Opiela, Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, Dębica 2010, s. 76-79.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

towaćw wychowanku poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje[25]. W tym również uwidaczniają się zadania, które obecne są w pracy katechety. Można więc dostrzec wspólne aspekty między postrzeganiem osoby nauczyciela i jego roli we współczesnych koncepcjach pedagogicznych i w katechetyce.

1.2. Postawa pedagogiczna i świadectwo wiary

Nauczyciel religii, podobnie jak każdy wychowawca w przedszkolu „organizuje i kieruje procesem wychowania i nauczania"[26]. Przyjmuje na siebie odpowiedzialność za realizację treści katechetycznych, dba o odpowiedni dobór metod i form pracy z dzieckiem oraz posiada wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, niezbędną do organizowania procesu nauczania i wychowania religijnego[27]. Z racji pełnienia powierzonej funkcji powinien charakteryzować się przymiotami, które mieszczą się w ideale osobowym współczesnego wychowawcy i nauczyciela[28]. Katecheta ma posiadać wiedzę i umiejętności, które pomogą mu w wypełnianiu funkcji: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej wobec powierzonych mu przedszkolaków[29]. Za inne, równie ważne umiejętności pedagogiczne, które charakteryzują nauczyciela przedszkola i w pewnej mierze dotyczą także katechety, uznaje się posiadanie umiejętności plastycznych, muzyczno-tanecznych, ruchowych, teatralnych, aktorskich i lingwistycznych[30]. Osobowość katechety, pracującego w przedszkolu można ogólnie określić jako skierowaną ku dziecku albo „pochylającą się nad dzieckiem"[31] oraz wrażliwą na potrzeby i oczekiwania dziecka[32]. Koresponduje to z działaniami wychowawczymi nauczyciela w koncepcji pedagogicznej egzystencjalistów, które ukierunkowane są na swobodny rozwój wychowanka, czyli na „bycie po stronie dziecka"[33].

---

[25] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, w: Leksykon pedagogiki religii..., s. 528-529.

[26] S. Bielecka, Rola osoby katechety w procesie wychowawczo-dydaktycznym, s. 235.

[27] A. Zellma, Katecheta, s. 257.

[28] S. Bielecka, Rola osoby katechety w procesie wychowawczo-dydaktycznym, s. 235.

[29] B. Surma, Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 160.

[30] M. Suświło, Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 109.

[31] Tamże; R. Sarek, Obraz katechety, „nauczyciela", „wychowawcy" i „świadka", w: Dzisiejszy katecheta…, s. 260.

[32] A. Solak, Znaczenie talentu pedagogicznego, w: Dzisiejszy katecheta…, s. 301.

[33] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 113.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Specyfika pracy z dziećmi przedszkolnymi, obok wymaganych kwalifikacji zawodowych, domaga się od katechety przyjęcia odpowiedniej postawy pedagogicznej, która cechuje każdego nauczyciela przedszkola. Objawia się ona między innymi w: 1) okazywaniu dzieciom życzliwości i zrozumienia; 2) budowaniu relacji opartej na zaufaniu, szczerości i wzajemnym szacunku 3) nawiązywaniu bliskich kontaktów emocjonalnych z każdym przedszkolakiem i z całą grupą; 4) udzielaniu jasnych informacji na temat wymagań i oczekiwań wobec dzieci; 5) trosce o jasny przepływ informacji wewnątrz grupy; 6) włączaniu dzieci do dyskusji na tematy nurtujących ich problemów i wspólne szukanie właściwych rozwiązań; 8) trosce o atmosferę zrozumienia i przyjaźni; 9) akceptacji każdego dziecka z jego zaletami i zainteresowaniami, a także potrzebami i możliwościami psychofizycznymi; 10) autentyczności i wiarygodności nauczyciela religii; 11) zachęcaniu dzieci do aktywności oraz samodzielności w różnego rodzaju podejmowanych działaniach[34]. Warto zauważyć, że w wychowaniu według koncepcji waldorfskiej, osobowość nauczyciela ma charakteryzować się miłością i akceptacją dziecka. Pedagog towarzyszy dziecku w jego rozwoju i jest wzorem do naśladowania[35]. Podobnie w koncepcji M. Montessori nauczyciela ma cechować miłość i szacunek do dzieci oraz postawa gotowości udzielenia pomocy[36]. Postawa szacunku i miłości do wychowanka, znajomość jego uzdolnień i zainteresowań oraz postawa dialogu cechuje także nauczycieli wychowania przedszkolnego według koncepcji E. Bojanowskiego[37] i według koncepcji egzystencjalnej[38]. Uwidacznia się tu wspólne z katechetyką podejście do roli nauczyciela. Między katechetą a wychowankami powinna nawiązać się relacja przyjaźni i zaufania. Tylko w takiej atmosferze możliwy jest dialog. Wzajemne zaufanie sprawi, że dzieci będą miały odwagę stawiać pytania o rzeczywistość religijną. I chociaż katecheta nie będzie w stanie odpowiedzieć na wszystkie pytania, to jednak jego osobiste świadectwo wiary stanie się istotnym ogniwem działań katechetycznych i pozytywnie wpłynie na powodzenie jego misji[39].

Katecheta jest osobą, od której wymaga się profesjonalizmu w podejmowanych działaniach katechetycznych. Powinien cechować się on dojrzałą osobowością,

[34] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2011, s. 162-163.

[35] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 61.

[36] B. Surma, Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwasniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, s. 211.

[37] M.L. Opiela, koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym…, s. 34-37.

[38] M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 528-529.

[39] Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 221.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wysokim poziomem życia religijnego i moralnego oraz dobrym merytorycznym przygotowaniem do posługi katechetycznej. Ponadto nauczyciel religii powinien pamiętać, że jest pedagogiem chrześcijańskim. Dlatego ma on troszczyć się o ciągły rozwój zarówno intelektualny, jak i duchowy[40]. Katecheta, dla skutecznego wypełniania zleconej mu przez Kościół misji[41], jest zobligowany rozwijać w sobie przymioty chrześcijańskie do których należą: „1) umiłowanie Słowa Bożego; 2) umiejętność podejmowania współpracy w poszukiwaniu wartości; 3) wskazywanie na Chrystusa bez zatrzymywania uwagi na sobie; 4) troska o rozwój życia sakramentalnego i modlitewnego; 5) pielęgnowanie postawy pokoju, optymizmu i zaangażowania płynącego z wiary; 6) wyrabianie w sobie postawy pokory i dawanie świadectwa życia wiarą"[42]. Ponadto inną cechą, która konstytuuje osobowość katechety jest jego dojrzałość uczuciowa i prawidłowo uformowane sumienie[43]. Aby katecheta skutecznie wypełniał swoją posługę, musi sam żyć tymi prawdami i tymi wartościami, które głosi. Dlatego powinien być człowiekiem modlitwy, ciągle zatroskanym o swój rozwój duchowy, który gwarantuje niekłamany entuzjazm płynący z wiary[44]. Tylko katecheta, który prowadzi głębokie życie duchowe może w sposób autentyczny przekazywać treści religijne i świadczyć o Bogu[45]. Oczywiście ważny jest tu także rozwój intelektualny. Współcześnie, przy tak dynamicznym rozwoju wiedzy humanistycznej i teologicznej wymaga się od katechety ciągłego jej uaktualniania. Konieczne jest nieustanne sięganie do źródeł takich, jak: „dokumenty Kościoła, monografie, podręczniki teologiczne, artykuły w czasopismach katechetycznych i Internecie [oraz] własne przemyślenia i doświadczenia"[46]. Katecheta powinien każdego dnia: „przyjąć słowo Boże, trwać w Słowie, zapisać je w pamięci, oddać temu Słowu przestrzeń swojego serca"[47]. Tylko katecheta rozmiłowany w swoim powołaniu, charakteryzujący się autentycznością życia wiarą i głęboką duchowością oraz zaangażowany w życie Kościoła, potrafi być nie tylko pedagogiem, ale nade wszystko świadkiem wiary. Jest to niezbędny warunek do bycia dobrym nauczycielem religii[48].

---

[40] PDK 134.

[41] Tamże.

[42] A. Zellma, Katecheta, s. 256.

[43] J. Szrejter, Katecheta człowiekiem sumienia, s. 105.

[44] M. Kowalczyk, Modlitwa katechety w przedszkolu, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, s. 108.

[45] Tamże, s. 109; P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym, Olsztyn 2007, s. 74-75.

[46] A. Zellma, Katecheta, s. 257.

[47] PM0 2003: WAM, s. 34.

[48] P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 74-75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Warto dodać, że osobisty przykład wychowawczyni i dawanie świadectwa życia zgodnego z wartościami wynikającymi z wiary należy do głównej strategii oddziaływania wychowawczego w przedszkolu prowadzonym według koncepcji E. Bojanowskiego[49]. Rola nauczyciela polega na byciu „personalnym symbolem wartości"[50], które dziecko zdobywa. Zasługuje to na uwagę w formacji katechetów pracujących w przedszkolu.

1.3. Korelacja nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym

Wychowanie religijne dzieci w przedszkolu obejmuje także troskę o rozwój wartości ludzkich, które stanowią niejako bazę do kształtowania u dziecka życia wiarą. Dlatego jest ono ściśle powiązane z procesem humanizacji i wszechstronnym ogólnoludzkim wychowaniem: ruchowym, intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i duchowym. Podczas katechezy w przedszkolu następuje korelacja wychowania ogólnoludzkiego z wychowaniem religijnym. Polega ona na tym, że uzgadnia się doświadczenie życiowe dziecka z wiarą chrześcijańską. Pomaga to w lepszym zrozumieniu poznawanych treści religijnych oraz w tworzeniu globalnego obrazu świata w umyśle wychowanka i w odkrywaniu „jedności prawdy oraz szacunku do niej[51]. Korelacja służy odkrywaniu jedności i współzależności między rzeczywistością materialną i nadprzyrodzoną[52]. W *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* czytamy, że „korelacja powinna uwzględniać te treści przedmiotów nauczania, które są istotne z punktu widzenia celów katechetycznych nauczania religii"[53]. Ze względu na specyfikę wychowania przedszkolnego korelacja ma inny charakter niż w szkole, gdyż w przedszkolu nie ma korelacji międzyprzedmiotowej. Wydaje się, że dobrą płaszczyzną korelacji podejmowanej podczas katechezy przedszkolnej jest szeroko rozumiany obszar wychowania społecznego dziecka[54]. Wychowanie to koncentruje się „wokół wyzwalania u przedszkolaka sprawności społecznych, które są podstawą przystosowania się do środowiska społecznego"[55]. „Sprawności te wiążą się z dosko-

[49] PWP bł. EB 2008, s. 6-7.

[50] Tamże.

[51] PPK 2010, s. 14.

[52] Tamże.

[53] Tamże.

[54] PPWP 2008, w: Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, MEN, t. 1, [online] [dostęp 29 marca 2010], Dostępny w Internecie: <http://www.sppilchowice.pl/dla_nauczycieli/reforma_ tom_1.pdf>. s. 18.

[55] A. Zellma, Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 143.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

naleniem percepcji społecznej dziecka w wieku przedszkolnym, przyswajaniem norm moralnych oraz ze stopniowym wzrastaniem jego aktywności społecznej, czyli z rozwojem kontaktów społecznych i umiejętności działania na rzecz innych osób"[56]. Katecheza przedszkolna staje się dobrą okazją, aby wymienione wyżej sprawności prospołeczne oprzeć o wartości chrześcijańskie. Wówczas dziecko rozwija w sobie przymioty wynikające z wiary[57].

Z wychowaniem społecznym łączy się szeroko rozumiane wychowanie patriotyczne[58], czyli wychowanie do poszanowania tradycji narodowych i regionalnych oraz wzbudzanie miłości do „małej" i „wielkiej" Ojczyzny, a także wychowanie do szacunku wobec rodzimej kultury przy równoczesnym uwrażliwianiu na istnienie innych narodowości i kultur[59]. Włączenie tych treści w edukację religijną dziecka i uzupełnienie ich o inspirację płynącą z wiary pozwala na uzyskanie nowej jakości rozwoju osobowego dziecka[60]. Warto dodać, że „propagowanie wartości społecznych, moralnych, religijnych, narodowych, rodzinnych i kulturowych w środowisku i wdrażanie do ich urzeczywistniania" [61] należy do misji ochronki według E. Bojanowskiego. Twórca ochronek łączył umiejętnie wychowanie religijne z patriotycznym i społecznym. Głosił, że „miłości Boga uczy się dziecko miłując najbliższych. Zaś miłości ojczyzny – analogicznie – uczy się miłując sąsiadów i tych, których Bóg postawił na jego życiowej drodze"[62]. W edukacji religijnej można więc korzystać z propozycji E. Bojanowskiego. Katecheta, korelując wychowanie społeczne z treściami religijnymi pomaga w integrowaniu wiary z życiem oraz „w socjalizacji motywowanej wiarą"[63]. Podczas katechezy ma miejsce wspieranie dziecka w rozwijaniu wrażliwości moralnej, w poznawaniu norm moralnych, w nabywaniu umiejętności rozróżniania między dobrem a złem oraz w kształtowaniu postawy ofiarności i daru z siebie. Katecheza pomaga także w wyzwalaniu u dziecka poczucia radości i wdzięczności, dlatego dowartościowuje wszelkie świętowanie, które nawiązuje do tradycji narodowych i regionalnych oraz rodzinnych i liturgicznych[64]. Dobrą okazją do świętowania stają się katechezy tematycznie związane ze świętami roku liturgicznego. Należy

[56] Tamże, s. 143.
[57] Tamże, s. 144.
[58] PPWP 2008, w: Podstawa programowa z komentarzami…, s. 22.
[59] A. Zellma, Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, s. 145.
[60] Tamże.
[61] PWP bł. EB 2008, s. 7.
[62] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka" 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 222.
[63] A. Zellma, Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, s. 145.
[64] Tamże, s. 154.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

do nich: świętowanie Wigilii Bożego Narodzenia, kolędowanie przy szopce, świętowanie Zmartwychwstania Pana Jezusa, celebracja Bożego Ciała[65].

Korelacja nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym domaga się podjęcia współpracy między katechetą, nauczycielami i rodzicami. Dlatego w dokumentach z zakresu katechezy przedszkolnej „zwraca się uwagę na potrzebę zaangażowania nauczycieli religii w realizację zadań i funkcji wychowawczych, określonych w programie wychowawczym przedszkola"[66]. Zaleca się, aby działania wychowawcze podejmowane przez katechetę w przedszkolu obejmowały wspieranie rozwoju psychofizycznego, społecznego, moralnego i religijnego dziecka, a więc jego integralny rozwój[67]. Wartości i zasady oraz normy funkcjonujące w środowisku rodzinnym powinny być uwzględnione i respektowane także w wychowaniu przedszkolnym i w edukacji religijnej[68] chyba, że styl życia rodzinnego narusza powszechnie przyjęte wartości[69]. Dzieci, uczęszczające do przedszkola mogą wywodzić się z kulturowo i religijnie różnych środowisk. Wynoszą z domu różne przyzwyczajenia, nawyki i przekonania, a także obyczaje i rytuały. Czasami mają one odmienny stosunek do wartości i zwyczajów religijnych[70]. Edukacja religijna w przedszkolu stwarza możliwość uzupełnienia oddziaływań wychowawczych domu rodzinnego i daje szansę do twórczego rozwoju dziecka[71]. Aby tak się stało, potrzeba wzajemnego dialogu między rodzicami, nauczycielami i katechetą oraz rzetelnej i czytelnej komunikacji co do sposobów i celów współdziałania. Potrzebne jest określenie potrzeb i oczekiwań, a także możliwości i ograniczeń tej współpracy[72]. Dlatego w przedszkolu może być opracowany program wychowawczy, w którym zostaną sprecyzowane formy i sposoby oraz warunki podejmowania współpracy z rodzicami[73]. Podstawą tego programu powinno być ustalenie wartości, które zostaną włączone w programy przedszkolne i będą decydowały o działalności wychowawczej. Ważne staje się wzbudzanie przekonania u rodziców, iż współpraca oparta na rzetelnym zaangażowaniu wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie staje się szansą dla rzetelnego współdziałania na rzecz rozwoju dzieci[74]. Katecheci powinni

[65] Tamże.

[66] A. Zellma, Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii, Kat 55 (2011) nr 5, s. 10.

[67] Tamże.

[68] PPKP 2010, s. 22; PNRP 2010, s. 27.

[69] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 22.

[70] PPKP 2010, s. 22.

[71] PNRP 2010, s. 27.

[72] Tamże, s. 28.

[73] Tamże, s. 27-28.

[74] Tamże, s. 28.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

również przypominać rodzicom, że do pełnego rozwoju moralnego i religijnego dziecka potrzebna jest ich współpraca[75]. Warto też, z uwagi na doskonalenie tej współpracy, dokonywać co pewien czas jej ewaluacji i wprowadzać konstruktywne zmiany[76]. Katolicki charakter przedszkola daje większą szansę skutecznego oddziaływania na wychowanków, bowiem kontakt z treściami religijnymi nie jest ograniczony tylko do katechezy. Cała działalność wychowawcza i relacje w społeczności przedszkolnej nasycone są atmosferą religijną[77]. Warto przypomnieć, że do takich przedszkoli należą ochronki, które funkcjonują w oparciu o koncepcje pedagogiczną E. Bojanowskiego. Wychowanie integralne, w którym zadania dydaktyczno-wychowawcze o charakterze ogólnorozwojowym korelują ściśle z wychowaniem religijnym, przynależy do specyfiki i misji ochronki[78]. Propozycje E. Bojanowskiego zasługują więc na uwagę nauczycieli religii w przedszkolu.

2. Warsztat pracy nauczyciela religii

Praca nauczyciela religii wymaga umiejętności podejmowania przez niego różnych działań dydaktyczno-wychowawczych. Efektywność tych oddziaływań uzależniona jest również od warsztatu pracy katechety oraz od umiejętności planowania pracy wychowawczo – dydaktycznej, organizowania miejsca do zajęć z religii i doskonalenia zawodowego. Warsztat pracy nauczyciela religii powinien usprawniać proces edukacji religijnej i pobudzać rozwój religijny dziecka oraz twórczo aktywizować katechetę.

2.1. Planowanie pracy wychowawczo – dydaktycznej

Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej przez nauczyciela religii traktowane jest jako jedna z jego podstawowych i ważnych umiejętności[79]. Chodzi o sporządzanie planu zajęć katechetycznych stosownie do wieku i możliwości percepcyjnych dziecka, uwarunkowań środowiskowych, zaplecza dydaktycznego, a także kompetencji katechety[80]. Od nauczyciela religii wymaga się umiejętności sporządzenia planu rocznego, semestralnego, a także zaplanowania

[75] PPKP 2010, s. 22.
[76] Tamże.
[77] Tamże.
[78] PWP bł. EB 2008, s. 6-11.
[79] A. Zellma, Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii – szanse i bariery. Analizy w świetle znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce", Kat 54 (2010) nr 9, s. 7.
[80] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przebiegu pojedynczej jednostki katechetycznej[81], czyli zastosowania wiedzy dydaktyczno-pedagogicznej w praktyce katechetycznej[82]. Autorzy podręczników metodycznych do nauczania religii w przedszkolu informują, że scenariusze poszczególnych jednostek katechetycznych są jedynie propozycją i bazą wyjściową do tworzenia własnych katechez[83]. Niektóre przewodniki metodyczne zawierają tak zwany „kącik katechety", który pozwala katechecie modyfikować niektóre elementy katechezy, uwzględniając ich możliwości percepcyjne[84]. Wydaje się, że tego typu informacje dają przyzwolenie na poszukiwanie nowych sposobów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i planowanie katechez w sposób kreatywny – według własnego pomysłu. Katecheta powinien jednak pamiętać, że punktem odniesienia dla planowania strategii nauczania i wychowania religijnego jest *Podstawa programowa nauczania religii w przedszkolu*[85], która obowiązuje w całym kraju[86]. Formułuje ona cele ogólne – wymagania ogólne i wymagania szczegółowe, czyli treści religijne ujęte w formie wiadomości i umiejętności, które przedszkolak po zakończeniu edukacji powinien osiągnąć. *Podstawa programowa nauczania religii w przedszkolu* zawiera także zadania dla nauczyciela religii oraz opisuje warunki i sposoby realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie edukacji religijnej. W tym dokumencie wylicza się zasady korelacji nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym oraz podaje zalecenia dotyczące współpracy środowisk wychowawczych[87]. Zalecenia tej podstawy programowej stanowią bazę wyjściową do konstruowania wymagań edukacyjnych dla danego etapu edukacji religijnej oraz do planowania celów i treści katechetycznych na konkretne zajęcia z religii[88]. Należy pamiętać, że w przedszkolu nie jest łatwo zaplanować osiągnięcia dziecka z zakresu wiedzy i umiejętności religijnych. Trudno też ustalić wymagania szczegółowe[89]. Jednak, zgodnie z obowiązującymi

[81] R. Sarek, Obraz katechety, „nauczyciela", „wychowawcy" i świadka", s 259; P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 66.

[82] A. Zellma, Wielorakie kompetencje nauczyciela religii jako obiecująca perspektywa efektywności edukacyjnej, Kat 53 (2009) nr 7-8, s. 8.

[83] Zob. np. PM5 2007: KśW, s. 7; PM0 2005: JEDNOŚĆ, s. 7-8; PM0 2011: WAM, s. 5; PM5 2006: ERRATA, s. 3-4.

[84] Zob. np. PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 3-4.

[85] PPKP 2010, s. 15-25.

[86] A. Zellma, Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii…, s. 12.

[87] PPKP 2010, s. 17-20.

[88] A. Zellma, Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii…, s. 12.

[89] PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 1, s. 3: PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

dokumentami programowymi katechezy Kościoła katolickiego w Polsce „zapis treści – wymagań szczegółowych" stanowi pewnego rodzaju „katalog wiadomości oraz oczekiwanych umiejętności, jakie uczeń winien przyswoić i posiąść na danym etapie edukacyjnym" [90], w tym również przedszkolnym. W nowym ujęciu treści – wymagania szczegółowe są zapisane „w formie bardzo konkretnej, precyzyjnej, jasnej, uszczegółowionej, możliwej do obserwacji, sprawdzania i oceny, a zarazem często odwołującej się do wiedzy osobistej i doświadczenia uczniów"[91]. Takie jasne sformułowanie wymagań szczegółowych pozwala nauczycielom religii ustalić cele i treści, które będą potem realizowane[92] oraz zaplanować katechezę od strony metodycznej, uwzględniając przy tym możliwości percepcyjne wychowanków i ich zainteresowania[93].

Planując zajęcia, katecheta może także korzystać z metody projektów, która oparta jest na założeniach rozwoju osoby bliskiej egzystencjalnej koncepcji pedagogicznej[94]. Metoda ta angażuje wszystkie dzieci. Wdraża je do samodzielnego myślenia, stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi i podejmowania decyzji. Uczy odpowiedzialności i współdziałania w grupie[95]. Metoda projektów sprzyja korelacji wiedzy z różnych obszarów edukacyjnych[96] oraz nawiązaniu współpracy ze środowiskiem społecznym[97]. Projekt może trwać kilka godzin, kilka dni, a nawet kilka tygodni[98]. Nauczyciel religii, znając etapy stosowania metody projektów może je zaadaptować na grunt katechetyczny. Ważnym etapem w projekcie jest jego zaplanowanie. Katecheta razem z dziećmi powinien: 1) wybrać temat projektu (powinien on być bliski doświadczeniu dziecka i najlepiej sformułowany w formie problemowej np. Dlaczego radujemy się w Święta Bożego Narodzenia?; Po czym poznaję, że Bóg mnie kocha?; Czy łatwo być dzieckiem Pana Boga?); 2) tworzyć mapę umysłową (aby była czytelna dla dzieci, najlepiej do jej tworzenia wykorzystać obrazki, zdjęcia, piktogramy); 3) opracować siatkę

[90] PPK 2010, s. 13.

[91] A. Zellma, Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii…, s. 7.

[92] Tamże, s. 12.

[93] P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 66.

[94] J. Karbowniczek, Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 241-244.

[95] Tamże.

[96] Tamże, s. 241.

[97] W Puślecki, Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji, w: Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia, red. S. Włoch, Opole 2009, s. 241.

[98] Tamże, s. 242.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

pytań (np. do tematu „Dlaczego radujemy się w Święta Bożego Narodzenia?"); 4) planować organizację działań (można ująć także współpracę z rodzicami, z parafią itd.); 5) zaplanować, po realizacji projektu, jego prezentację (rozmowa z dziećmi na temat zdobytej wiedzy religijnej, dzielenie się odczuciami, wyjaśnianie niektórych pojęć, zadawanie pytań)[99]. Warto wspomnieć, że nauczyciel, pracujący w przedszkolu według koncepcji M. Montesori, układając plan pracy z dziećmi odwołuje się do podstawowej potrzeby dziecka jaką jest: samodzielność i niezależność[100]. Może więc wykorzystać metodę projektów.

Do kompetencji katechety w przedszkolu należy także zaplanowanie korelacji nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym[101]. Niezbędnym warunkiem dobrego zaplanowania korelacji jest znajomość *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*[102]. Ponadto nauczyciel religii powinien także opracować plan rozwoju zawodowego, a po nim napisać sprawozdanie z jego przebiegu[103]. W przypadku, kiedy na katechezę uczęszcza dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wymaga to od katechety opracowania indywidualnego programu nauczania religii[104]. Dlatego nauczyciel religii powinien posiadać kompetencje realizacyjne, które usprawniają go do umiejętnego programowania i projektowania oraz organizowania całego procesu związanego z edukacją religijną.

2.2. Organizacja miejsca do zajęć z religii

Bardzo istotnym czynnikiem, wpływającym na przebieg jednostki katechetycznej są czynności organizacyjne, podejmowane zazwyczaj na początku katechezy. Dotyczą one na przykład spraw porządkowych, sprawdzania frekwencji na katechezie oraz sprawdzenia wykonania zadania domowego. Na początku katechezy mogą też pojawić się różne pytania ze strony dzieci takie, jak: „czy mogę siedzieć obok wybranego kolegi?", czy można przygotować kredki do zajęć?" „czy mogę siedzieć z misiem?" albo dotyczące załatwienia potrzeb fizjologicznych, typu: „czy mogę wyjść do łazienki?". Rozpatrzenie wszystkich spraw związanych

[99] J. Karbowniczek, Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu, s. 242-243.
[100] A. Sajdak, Edukacja kreatywna, s. 106.
[101] PPKP 2010, s. 21-22.
[102] A. Zellma, Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii…, s. 12.
[103] Taż, Wielorakie kompetencje nauczyciela religii…, s. 8.
[104] K. Szweda, A. Fischer, A. Nowak, Zasady tworzenia indywidualnych programów oraz systemów oceniania dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 304-307.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

z organizacją katechezy warto podjąć na początku zajęć, by w trakcie jego trwania dzieci mogły zająć się zagadnieniami edukacji religijnej[105].

Ważnym elementem w edukacji religijnej dziecka przedszkolnego staje się właściwa organizacja otoczenia, do której należy na przykład wystrój sali, ustawienie stolików i krzesełek. Pomaga ona w likwidacji barier między nauczycielem a dzieckiem i ułatwia nawiązanie bardziej osobowych relacji oraz sprzyja budowaniu atmosfery zaufania[106]. Dobre wyposażenie sali przedszkolnej powinno zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa[107]. Do standardowych sprzętów w sali przedszkolnej należą meble, półki, szafki, stoliki do pracy, których wielkość powinna być dopasowana do wzrostu dzieci. Takie rozwiązanie zapewnia dzieciom swobodny dostęp do różnych zabawek i pomocy oraz sprzyja zapewnieniu im ergonomicznych i higienicznych warunków edukacji[108]. Odpowiednio przygotowane środowisko edukacyjne pomaga w zaspakajaniu podstawowych biopsychicznych potrzeb przedszkolaka oraz rozwija jego ciekawość i aktywność poznawczą[109]. Wzbogacone o różne elementy religijne wspiera również rozwój religijny dziecka. Ponadto ważnym elementem wyposażenia sali są wszelkiego rodzaju zabawki posegregowane w różnych kącikach tematycznych, gry planszowe, biblioteczka z książkami oraz całe bogactwo środków dydaktycznych, które pomagają dziecku w zdobywaniu wiedzy, w kształtowaniu umiejętności i zachowań oraz w jego rozwoju poznawczo-badawczym[110]. Katecheta ma do dyspozycji odpowiednio wyposażoną salę i zwykle korzysta z tych środków podczas katechezy, aby wychowanie religijne uczynić ciekawym i bliskim życiu dziecka. Na tablicy nauczyciel religii może eksponować prace dzieci albo obrazy czy ilustracje prezentowane podczas katechezy. W sali katecheta może zorganizować kącik religijny, w którym znajdą się różne elementy i przedmioty religijne takie, jak np. krzyż, figury świętych, Pismo Święte, różaniec[111]. Wskazane jest zaangażowanie dzieci w przygotowanie kącika religijnego. Mogą one przygotowywać kącik, zmieniać jego wystrój, dopasowywać kolory dekoracji zgodnie z kalendarzem liturgicznym[112]. Innym elementem wyposażenia sali przedszkolnej są materace, poduszki, koce, które służą dzieciom do wypoczynku[113]. Podczas katechezy mogą posłużyć one jako

[105] P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 102.
[106] Tamże.
[107] B. Surma, Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, s. 196.
[108] Tamże, s. 199.
[109] B. Surma, Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, s. 174.
[110] Taż, Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, s. 199-200.
[111] PPKP 2010, s. 20.
[112] PM0 2003: WAM, z. 0, s. 24.
[113] B. Surma, Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, s. 199.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

wygodne siedziska (np. podczas opowiadania). Przez to kontakt dzieci z katechetą traci formalny charakter na rzecz bardziej osobistego[114].

Aby sprawnie przeprowadzić katechezę i realizować zamierzone cele nauczyciel religii powinien przed zajęciami przygotować potrzebne środki dydaktyczne i sprawdzić stan techniczny pomocy audiowizualnych. Poza tym „dobra organizacja zajęć wymaga również zlikwidowania bodźców, które mogą rozpraszać dziecięcą uwagę, tj. pozostawienia przez dzieci przedmiotów niepotrzebnych w danym czasie, unikania w czasie prowadzenia zajęć wchodzenia do sali osób dorosłych, np. personelu"[115]. Warto zauważyć, że w przedszkolach pracujących metodą M. Montessori wielką wagę przywiązuje się do właściwej organizacji otoczenia dziecka[116]. Istotnym jego atrybutem staje się uporządkowanie i kontakt dziecka tylko z takim materiałem dydaktycznym, który stymuluje jego aktywność poznawczą i pomaga wychowankowi w maksymalnej koncentracji. Unika się natomiast zbędnych elementów, które dekoncentrowałyby przedszkolaka[117]. Podobnie jest w przedszkolach waldorfskich, gdzie szczególne znaczenie przywiązuje się do koloru ścian. Zaleca się pomalowanie ich w odcieniu różowym, ponieważ kolor ten przypomina dziecku łono matki i daje mu poczucie bezpieczeństwa. Ciepły kolor różowy wpływa na wewnętrzną harmonię i równowagę ducha oraz pomaga w wyciszeniu dziecka[118].

O roli właściwie zorganizowanego środowiska, które będzie skłaniało dzieci do podejmowania własnej aktywności są przekonani także autorzy metody planu daltońskiego[119]. Przywiązują oni wagę do aranżacji sal i ustawienia materiałów dydaktycznych oraz zabawek w zasięgu dostępu dziecka oraz uporządkowanie ich według stopnia trudności. Ponadto zalecają oni, aby wydzielić dziecku miejsce do pracy: głośnej i cichej. Zamiast gotowych zabawek, zachęcają do udostępniania dzieciom różnych materiałów, np.: pudełek, rurek, kawałków materiałów, opakowań, sznurków. Takie rozwiązanie sprzyja twórczej inwencji dziecka[120]. W planie daltońskim funkcjonuje ciekawy sposób na utrzymanie porządku w sali. Miejsca do przechowywania zabawek czy innych materiałów typu: nożyczki, kredki, farby, oznaczone są plakietkami z ich wizerunkiem. Na przykład: na półkę oznaczoną plakietką z wizerunkiem samochodu można układać róż-

[114] P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 109.

[115] A. Błaszczyk, L. Gawrecki, Katecheza w przedszkolu, Kraków 1996, s. 49.

[116] Zob. rozdział I, punkt 2.1.

[117] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 45.

[118] Zob. rozdział I, punkt 2.2.

[119] R. Röhner, H. Wenke, Pedagogika planu daltońskiego. Praktyczna inspiracja, przeł. E. Zygmunt, b.m.w. 2011, s. 8, 68.

[120] Tamże. s. 72-73.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ne pojazdy samochodowe, do szuflady oznaczonej plakietką, na której widnieją farby można wkładać farby i inne przybory służące do malowania. Plakietki z wizerunkiem zabawek lub innych materiałów mogą być zastąpione wybranym kolorem, na przykład: na półkę oznaczoną kolorem żółtym układamy tylko lale, do szuflady oznaczonej kolorem niebieskim wkładamy tylko nożyczki. Takie oznakowanie pudełek, półek i szuflad za pomocą symbolicznych obrazków pozwala dzieciom w samodzielnym utrzymaniu porządku na sali[121]. Wydaje się, że katecheta, może wybranym kolorem albo plakietką z odpowiednim wizerunkiem oznaczyć na przykład miejsce do pracy głośnej, gdzie dzieci mogą ze sobą rozmawiać i dyskutować na tematy religijne[122]. Pomimo tego, iż katecheta nie ma wpływu na warunki lokalowe (kolor ścian i stan mebli), to jako twórczy nauczyciel powinien zatroszczyć się przynajmniej o estetykę i uporządkowanie sali przedszkolnej oraz o taką organizację przestrzeni edukacyjnej, aby sprzyjała wszechstronnemu rozwojowi dziecka, w tym także religijnemu[123].

2.3. Doskonalenie zawodowe

Prawo oświatowe stawia przed każdym nauczycielem, a więc także przed katechetą zadanie permanentnego doskonalenia w pracy pedagogicznej. Wiąże się to z uzyskiwaniem kolejnych stopni awansu zawodowego. Każdy katecheta zatrudniony w placówce oświatowej może podejmować stosowne kroki w celu uzyskania stopnia awansu zawodowego: nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego[124]. Wiąże się to z opracowaniem planu rozwoju zawodowego, w którym należy wskazać między innymi formy doskonalenia zawodowego i kształcenia ustawicznego oraz doskonalenia metod i warsztatu pracy, a także troskę o rozwój własny[125]. Jednak nie tylko zdobywanie kolejnych

[121] Tamże, s. 72-74.

[122] Tamże.

[123] B. Surma, Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, s. 203.

[124] Zasady awansu zawodowego regulują przepisy zawarte w: Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela tekst jednolity: DzURP 2006 nr 97, poz. 674; w: Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli DzURP 2004 nr 260, poz. 2593; w: Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli DzURP 2007 nr 214, poz. 1580; Obecnie też w bardziej aktualnym zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 grudnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli DzURP 2010 nr 235, poz. 1543.

[125] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli DzURP 2004 nr 260, poz. 2593, §6, §7, §8.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

stopni awansu zawodowego mobilizuje katechetę do troski o rozwój zawodowy. Od nauczyciela religii wymaga się, aby był profesjonalnie przygotowany do pracy katechetycznej[126]. Zarówno władze oświatowe, jak i kościelne oraz nauczyciele i rodzice kierują pod adresem katechety oczekiwania, aby posiadał kompetencje merytoryczne i zawodowe najwyższej jakości i zgodne z obowiązującymi wymaganiami zarówno w dziedzinie dydaktyki, pedagogiki, jak i katechetyki[127]. Żąda się od niego fachowej wiedzy w zakresie nauczania religii i znajomości tematyki, którą podejmuje podczas katechezy[128]. Dlatego posługa nauczyciela łączy się „z koniecznością ciągłego konfrontowania własnej wiedzy ze stanem aktualnym i uzupełnianiem ewentualnych braków. Ważną rolę w tym względzie odgrywa lektura książek i artykułów z czasopism naukowych, prezentujących najnowsze osiągnięcia nauki z zakresu nauczanego przedmiotu[129]. Zatem nauczyciel religii musi zgodzić się na wysiłek związany z troską o nieustanny rozwój zawodowy i pielęgnować w sobie postawę gotowości do uaktualniania swojej wiedzy i korzystania z niej w praktyce katechetycznej. Troska o podnoszenie poziomu posiadanych umiejętności, a także o zdobywanie nowych i włączanie ich w proces katechetyczny należy do podstawowych obowiązków katechety[130]. Nauczyciel religii, który troszczy się o rozwój zawodowy powinien: 1) czytać literaturę biblijną i teologiczną oraz dokumenty Kościoła; 2) znać aktualne wydarzenia w Kościele; 3) uczestniczyć w sympozjach, konferencjach, szkoleniach[131]. Ponadto, aby uzupełnić wiedzę merytoryczną nauczyciel religii może podjąć studia licencjackie i doktoranckie w zakresie teologii[132]. Dzięki kompetencjom, które katecheta zdobywa podczas studiów teologicznych, a następnie już w pracy przez samokształcenie, może on stać się profesjonalistą w zakresie nauczania religii[133]. Do innych ważnych kompetencji nauczyciela religii, których zdobywanie powinien on uwzględnić w planie rozwoju zawodowego należą kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które pozwalają: 1) przygotować warsztat pracy; 2) zaplanować katechezę wraz z określeniem celów ogólnych i szczegółowych; 3) konstruować zajęcia i łączyć nowe treści z tymi, które katechizowani już znają; 4) aktywizować uczniów i rozbudzać ich zainteresowania; 5) motywować do opanowania, zro-

126 C. Opalach, Katecheta wychowawca siebie i innych, Kat 51 (2007) nr 7-8, s. 70.

127 Tamże.

128 A. Zellma, Wielorakie kompetencje nauczyciela religii…, s. 7; taż, Kompetencje nauczyciela religii jako perspektywa efektywności edukacyjnej, Kat 53 (2009) nr 6, s. 3-12.

129 P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 66.

130 A. Zellma, Wielorakie kompetencje nauczyciela religii…, s. 7-8.

131 Tamże.

132 Tamże, s. 11.

133 Tamże, s. 7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zumienia, przeżycia i akceptacji nowych treści; 6) w sposób niekonwencjonalny przeprowadzić katechezę[134].

Ponadto ważne są kompetencje naukowo-pedagogiczne, które pozwalają nauczycielowi religii lepiej poznawać i diagnozować problemy uczniów oraz podejmować działania wspierające ich rozwój[135]. Z kolei kompetencje komunikacyjne związane są z umiejętnością wchodzenia w dialog oraz z wiedzą na temat zasad komunikacji werbalnej i pozawerbalnej. Pomagają one w podejmowaniu szeroko rozumianego dialogu wychowawczego[136]. Kompetencje informatyczne uzdalniają katechetę do korzystania z nowoczesnych źródeł informacji oraz do posługiwania się urządzeniami multimedialnymi[137]. Katecheta, aby dobrze wypełnić powierzoną mu misję musi troszczyć się o rozwój różnorodnych kompetencji. Dlatego wskazane jest, aby uczestniczył on w różnych kursach specjalistycznych i formach doskonalenia zawodowego, proponowanych przez diecezjalne wydziały katechetyczne, ale także organizowanych przez ośrodki doskonalenia zawodowego. Innym sposobem podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych są studia podyplomowe oraz udział katechety w lekcjach otwartych, a także w szkoleniach organizowanych dla rad pedagogicznych[138].

Od katechety wymaga się, aby był nie tylko nauczycielem, ale także świadkiem wiary, który nie tyle pokazuje, jak żyć wiarą na co dzień, ale sam według niej żyje[139]. Aby tak się stało, katecheta powinien zatroszczyć się o rozwój kompetencji moralnych. Wyrażają się one między innymi poprzez: 1) zdolność myślenia i podejmowania działań zgodnie z duchem Kościoła; 2) umiejętność odnoszenia się z szacunkiem do każdego wychowanka; 3) podmiotowe traktowanie zarówno dzieci, jak i nauczycieli i rodziców; 4) odpowiedzialne traktowanie misji katechetycznej[140]. Uzyskanie kompetencji moralnych wymaga od katechety osobistego zaangażowania w permanentną formację duchową[141]. Istotną rolę przypisuje się tu spotkaniom formacyjnym, osobistej i wspólnotowej modlitwie oraz korzystaniu z sakramentów świętych[142]. Poza tym ważna jest „pogłębiona lektura Pisma Świętego i literatury ascetycznej, udział w dniach skupienia, rekolek-

134 J. Szpet, Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole, Poznań 2002, s. 126-127.
135 A. Zellma, Wielorakie kompetencje nauczyciela religii…, s. 8.
136 Tamże, s. 9-10.
137 Tamże, s. 10-11.
138 Tamże, s. 11-12.
139 C. Opalach, Katecheta wychowawca siebie i innych, s. 70.
140 A. Zellma, Kompetencje nauczyciela religii…, s. 8.
141 Tamże.
142 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

cjach dla katechetów i spotkaniach formacyjnych w parafii”[143]. Zdobyta wiedza pozwala katechecie właściwe posługiwanie się metodami i środkami w procesie kształcenia religijnego[144]. Przy czym katecheta musi pamiętać, że jego rozwój zawodowy musi obejmować zarówno płaszczyznę intelektualną, pragmatyczną (związaną z działaniem), jak i duchową. Jego permanentna formacja ma zmierzać „do ukształtowania dojrzałej, służebnej, dialogicznej i twórczej osobowości katechety, zdolnej do wspólnotowej pracy”[145]. Osoba Jezusa Chrystusa i osobista z nim więź winna przenikać całą formację katechetów[146].

Odpowiednie przygotowanie zawodowe nauczyciela i wychowawcy oraz ciągła troska o swój rozwój wymagane jest w koncepcji. M. Montessori. Oprócz przygotowania zawodowego i specjalistycznego – montessoriańskiego – wymaga się od nauczyciela „wewnętrznego przygotowania”[147], to znaczy postawy refleksyjnej, zdolności do przemyśleń, a nawet do przekwalifikowania swoich poglądów[148]. Podobnie w pedagogice E. Bojanowskiego nauczyciel ma być refleksyjnym pedagogiem, nieustannie kształtującym swoją osobowość[149]. Istotnym elementem jest formacja duchowa, modlitwa i życie wiarą na co dzień[150]. W przedszkolach waldorfskich natomiast od nauczyciela wymaga się specjalnych predyspozycji osobowościowych i wiedzy niezbędnej do poznania temperamentu dziecka. Ponadto nauczyciele muszą być przygotowani z zakresu pedagogiki R. Steinera[151]. W pedagogice wyrosłej z nurtu egzystencjalizmu personalistycznego od nauczycieli wymaga się także konstruktywnej refleksji i umiejętności planowania właściwej strategii działania edukacyjnego[152]. Ze wszystkich tych propozycji może korzystać nauczyciel religii, który pracuje w przedszkolu.

[143] Tamże, s. 11.

[144] B. Rozen, „Oto ja poślij mnie” (Iz 6, 8) Teologiczne i psychologiczne reguły realizacji powołania katechety we współczesnym świecie, w: Dzisiejszy katecheta…, s. 329.

[145] R. Chałupniak, Asertywność i komunikacja katechety – w kierunku społecznej formacji katechetów, w: Dzisiejszy katecheta…, s. 243.

[146] DOK 235.

[147] I. Sikorska, Rozwój dziecka w przedszkolu…, s. 46.

[148] Tamże.

[149] J. Klimek, Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, s. 227.

[150] M.E. Piekarz, Ochroniarka według bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym…, s. 66.

[151] A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 180-181; A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 273-277.

[152] R. Röhner, Jak dziś wygląda plan daltoński, Bliżej Przedsz. 2011 nr 3, s. 27-29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

3. Współpraca środowisk wychowawczych

W wychowaniu religijnym dziecka w przedszkolu ważną rolę odgrywa współpraca środowisk wychowawczych, do których należy rodzina, przedszkole i parafia. Współpraca ta dotyczy między innymi przekazywania dzieciom tych samych wartości, zasad postępowania oraz stawiania podobnych wymagań i konsekwencji. Pomaga ona dziecku w ukształtowaniu poprawnego obrazu Boga, zwróconego ku człowiekowi. Służy przedszkolakowi w otwarciu się na Boga i Jego działanie w otaczającym świecie, w nawiązaniu przyjaźni z Bogiem oraz w postępowaniu zgodnie z wyznawaną wiarą[153].

Ważnym elementem współpracy jest wymiana doświadczeń wszystkich środowisk wychowawczych: rodziny, przedszkola, parafii i wzajemna pomoc ukierunkowana na dobro dziecka, która owocuje radością z osiągniętych przez wychowanka sukcesów[154]. Należy przy tym pamiętać, że to rodzina jest podstawowym i naturalnym miejscem katechezy. Rodzina powinna być wspierana w tym dziele przez parafię i przedszkole[155].

3.1. Współdziałanie nauczyciela religii z gronem pedagogicznym przedszkola

Ze względu na wielowymiarowość zadań i celów, jakie stoją przed katechezą przedszkolną oraz potrzebę uwzględniania w katechizacji właściwości rozwojowych dziecka, „warto podjąć stałą współpracę z nauczycielami przedszkola, co umożliwi lepszą pracę z dziećmi oraz synchronizację i ubogacenie przekazywanych treści"[156]. Nauczyciel religii powinien posiadać wiedzę na temat właściwości rozwojowych dziecka, aby właściwie zaplanować proces edukacji[157]. Wiedza ta jest katechecie potrzebna, aby dostosować warsztat pracy do możliwości katechizowanych i włączyć się w wykonywanie czynności związanych z prowadzeniem obserwacji pedagogicznych, prowadzonych w przedszkolu. Celem obserwacji jest dokonanie diagnozy i ocena stopnia przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole[158]. Jest to wymóg, gdyż *Podstawa programowa nauczania religii w przedszkolu* zaleca, aby „katecheci włączyli się w prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzają-

[153] PPKP 2010, s. 23; PNRP 2010, s. 28-29.
[154] PNRP 2010, s. 28.
[155] Z. Marek, Katecheza dzieci, w: Leksykon pedagogiki religii…, s. 275.
[156] PNRP 2010, s. 26.
[157] B. Surma, Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, s. 161.
[158] Tamże, s. 161.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

cego rozpoczęcie przez dziecko nauki religii w klasie I szkoły podstawowej katecheci winni włączyć się w podanie opinii na temat gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna)"[159]. Rzetelna, systematyczna i długoterminowa obserwacja pedagogiczna dziecka, która uwzględnia zarówno uwarunkowania osobiste wychowanka, a więc kontekst rodzinny oraz funkcjonowanie w przedszkolu podczas różnych sytuacji oraz interakcji z rówieśnikami i nauczycielami może dać obiektywny obraz zachowań i umiejętności dziecka[160]. Ponadto katecheta musi wiedzieć, że przy ocenianiu gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole uwzględnia się wszystkie sfery rozwojowe, a więc umysłową, emocjonalną, społeczną i motoryczną[161]. Katecheta może przekazywać swoje spostrzeżenia wychowawcze nauczycielom przedszkola, a przez to zaznaczyć swój udział w obserwacji i diagnozie dziecka. Kompetentny katecheta ma również wspierać nauczyciela w opracowaniu indywidualnego programu wspomagającego i korygującego rozwój dziecka[162]. Katecheta, uczestnicząc w posiedzeniach rady pedagogicznej ma okazję wymiany swoich opinii i spostrzeżeń na temat zachowania dziecka w grupie przedszkolnej oraz jego mocnych, a także słabych stron, nad którymi musi jeszcze popracować. Dobrą okazją do dzielenia się wynikami obserwacji są nieformalne, koleżeńskie spotkania katechety z nauczycielami grupy. Indywidualne spotkania z członkami grona pedagogicznego stanowią dosyć częstą formę współpracy katechety ze środowiskiem wychowawczym[163]. Podczas takich spotkań dyskusje mogą dotyczyć także spraw związanych z organizacją uroczystości religijnych na terenie przedszkola (np. opłatka wigilijnego) albo przy parafii (np. jasełek)[164]. Warto w ramach spotkań duszpasterskich zorganizować, przy współpracy z parafią, Mszę Świętą z okazji Dnia Nauczyciela oraz na rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, na którą zostaną zaproszeni wszyscy pracownicy przedszkola. Można też zaproponować rodzicom i nauczycielom udział w nabożeństwie różańcowym i we Mszy Świętej za zmarłych nauczycieli, zaprosić na wieczory adwentowe albo spotkanie opłatkowe czy wielkopostne[165].

[159] PPKP 2010, s. 21.

[160] A. Czeglik, Pierwsza pomoc w diagnozie przedszkolnej, Bliżej Przedsz. 2010 nr 10, s. 36.

[161] Tamże.

[162] M. Kamińska-Juckiewicz, Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania, w: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 439-440.

[163] A. Zellma, Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej, t. 2, Olsztyn 2001, s. 538.

[164] Tamże, s. 539.

[165] M. Czyżewski, Dialog katechety z gronem pedagogicznym, [online] [dostęp: 6 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.katechetyka.eu/files/sympozjum-kul-uksw-18.05.2011[1].pdf.>, s. 11-12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Katecheta jako członek rady pedagogicznej w przedszkolu może włączyć się do opracowania programu wychowawczego, planu współpracy z rodzicami albo planu korelacji wychowania przedszkolnego z wychowaniem religijnym[166]. Podczas tworzenia programu wychowawczego ważne staje się odniesienie aksjologiczne, które będzie wpływało na kierunek i jakość podejmowanych działań wychowawczych. Ponadto priorytetem, który należy wziąć pod uwagę jest rozwój psychofizyczny i religijny dziecka[167]. Gdy chodzi o proces wychowania nauczyciel religii powinien zaznaczyć swój głos: 1) podczas dyskusji, której tematem jest hierarchia wartości; 2) podczas ustalania zadań nauczyciela – wychowawcy; 3) wtedy, kiedy rozmawia się o tym, jakiego absolwenta ma wychować przedszkole i czego należy oczekiwać od dziecka oraz czego dziecko może spodziewać się po nauczycielu; 4) w opiniowaniu, jak ma wyglądać współpraca rodziców w wychowaniu dziecka[168]. Nauczyciel religii musi wykazać się zarówno odwagą, jak i taktem. Nie może arbitralnie narzucać swego zdania, ale powinien odpowiednio i stanowczo argumentować swoje stanowisko w kwestii fundamentalnych wartości, pamiętając o tym, „że nauczanie religii w polskich szkołach nie jest tylko kulturowo – prawnym dodatkiem do innych przedmiotów, ale koniecznym komponentem <dialogu interdyscyplinarnego na tym poziomie, na którym każdy z przedmiotów kształtuje osobowość ucznia>"[169]. Dlatego katecheta, wchodząc w dialog z gronem pedagogicznym, szczególnie przy opracowywaniu programu wychowawczego, w celu uzasadnienia potrzeby odniesienia się do wartości chrześcijańskich, może sięgnąć do argumentacji pedagogicznej. Opiera się ona na założeniach, że wychowanie religijne: 1) „stanowi integralną część całego procesu wychowania"[170]; 2) daje możliwość odkrywania głębszego i ostatecznego sensu poznawanej przez dziecko rzeczywistości; 3) wyposaża wychowanka w bogatsze możliwości motywacyjne; 4) pomaga w wyborze dobra i jego realizacji; 5) formuje człowieka twórczego, dojrzałego i dążącego do bycia coraz lepszym[171]. Kolejny argument, przemawiający za odwoływaniem się w wychowaniu do wartości chrześcijańskich wypływa z powszechnego przekonania o potrzebie wszechstronnego rozwoju dziecka. Jest to argument za wychowaniem integralnym. Wiąże się on wprost z pedagogiką religijną, która postrzega wychowanie człowieka w kategoriach całościowego rozwoju. Oznacza to, że w wychowaniu

166 PNRP 2010, s. 28.

167 Tamże.

168 M. Czyżewski, Dialog katechety z gronem pedagogicznym, s. 6-7.

169 T. Nosek, Dialog katechetyczny, w: Wokół katechezy posoborowej…, s. 52.

170 R. Chałupniak, Potrzeba i uzasadnienie wychowania religijnego w podstawowych środowiskach wychowawczych (rodzina, parafia, szkoła, media), Kat 51 (2007) nr 2, s. 7.

171 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

należy objąć całego człowieka, a zatem „jego: ciało i ducha, myślenie, wolę, emocje, motywacje, sposób wartościowania i działania w relacji do siebie samego, do otaczającego świata, do innych ludzi i do Boga”[172].

Należy zauważyć, że w przedszkolu nie zawsze opracowuje się programy wychowawcze, gdyż charakter proponowanych programów wychowania przedszkolnego z założenia jest dydaktyczno-wychowawczy. Zarówno plany miesięczne (tygodniowe), jak i każde pojedyncze zajęcia integrują treści z różnych dziedzin oraz zawierają w sobie elementy kształtowania właściwych umiejętności i zachowań[173]. Dlatego zasadny jest udział katechety w opracowaniu planu korelacji integrujących treści wychowania przedszkolnego z wychowaniem religijnym. Przez to wychowanie przedszkolne zyskałoby głębszą motywację religijną.

Katecheta jest pełnoprawnym członkiem rady pedagogicznej, dlatego posiada on zarówno uprawnienia, jak i obowiązki[174]. Do jego zobowiązań należy realizowanie statutowych zadań dotyczących opieki, wychowania i kształcenia dzieci. Jako członek rady pedagogicznej, katecheta bierze udział w zatwierdzaniu planów pracy przedszkola, w ustalaniu organizacji doskonalenia zawodowego oraz podejmuje uchwały w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych, czy też w sprawach skreślenia dziecka z listy wychowanków, a także inicjuje współpracę z rodzicami. Ponadto opiniuje on organizację pracy przedszkola. Katecheta wykonuje też inne zadania, wynikające z ustalonego regulaminu rady pedagogicznej[175]. Jest to zatem szerokie pole do zaangażowania się katechety w działalność dydaktyczno-wychowawczą przedszkola.

Mimo, że istnieje powszechne przekonanie o potrzebie podejmowania współpracy między nauczycielami, to jednak u katechetów pojawia się często lęk przed niezrozumieniem i odrzuceniem ze strony nauczycieli, którzy czasem jawnie okazują niechęć do Kościoła i jego nauczania, a tym samym do katechety[176]. Dlatego w podejmowaniu dialogu z nauczycielem przedszkola dużo zależy od osobowości i temperamentu katechety i od jakości jego kontaktów z nauczycielami[177]. Aby przełamać stereotypowe uprzedzenia potrzebna jest ze strony kate-

---

172 Tamże.

173 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa…, s. 123-131.

174 M. Czyżewski, Dialog katechety z gronem pedagogicznym, s. 4.

175 Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, DzURP 1991 nr 95, poz. 425, art. 41-43.

176 P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 103; T. Panuś, Formy współpracy katechetów z nauczycielami, AK 1999 z. 523, s. 395-399.

177 A. Zellma, Udział katechety w opracowywaniu szkolnego programu wychowawczego – ale jaki?, [online] [dostęp: 6 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/9912F _04.html.>, s. 1.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

chety postawa otwartości, życzliwości i szacunek do innych nauczycieli. Ważną rolę spełnia świadectwo wiary i świadomość powagi misji, którą pełni on wobec katechizowanych, a także wobec nauczycieli. Katecheta powinien zgodzić się na to, że czasami jego rola będzie sprowadzała się tylko do wyrażenia aprobującej opinii na temat planowanych zadań wychowawczych, a niekiedy będzie przybierała formę sprzeciwu wobec ustaleń, które są niezgodne z duchem chrześcijańskim. Często pozostaje mu tylko modlitwa w intencji nauczycieli i przypominanie, że chodzi o dobro wychowanka[178].

W placówkach waldorfskich grono pedagogiczne spotyka się raz w tygodniu celem omówienia spraw związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą. Do kolegium nauczycielskiego mogą należeć tylko nauczyciele o jednorodnym antropozoficznym poglądzie ideologicznym[179]. Poza tym w celu prowadzenia obserwacji pedagogicznych niezbędna jest antropozoficzna wiedza o rozwoju dziecka, a przede wszystkim o typach temeramentalnych, aby nauczyciel mógł postawić właściwą diagnozę i zastosować odpowiednie sposoby oddziaływania na dziecko[180]. Ze względu na antropozoficzny światopogląd niemożliwe jest współdziałanie katechety z nauczycielami – ani w przypadku szukania wychowawczo-dydaktycznych odniesień do wartości chrześcijańskich, ani podczas prowadzenia obserwacji pedagogicznych. Wydaje się, że płaszczyzną dialogu może być obszar metodyczny oraz organizowanie warsztatu pracy nauczyciela. Warto też zatroszczyć się o właściwe koleżeńskie kontakty interpersonalne między nauczycielami. Wtedy łatwiejszy będzie dialog na temat różnic światopoglądowych wraz z poszanowaniem godności każdej osoby. Podobny obszar współpracy katechety z gronem pedagogicznym jest możliwy z nauczycielami pracującymi w placówkach według koncepcji M. Montessori i według koncepcji egzystencjalnej. Pedagogika M. Montessori nie jest związana z żadnym światopoglądem, chociaż można odnaleźć w niej elementy bliskie chrześcijaństwu[181]. Brak wyraźnego określenia światopoglądowego widoczny jest także w pedagogice egzystencjalnej[182]. Dlatego zasadne wydaje się, aby katecheta wchodził w dialog z nauczycielami w obszarze praktycznych działań edukacyjnych. Może na przykład stosować wybrane metody pracy z dziećmi, czerpać ciekawe pomysły do organizowania

178 Tamże.

179 A. Sajdak, Edukacja kreatywna, Kraków 2008, s. 167.

180 Tamże, s. 273-275.

181 Warto dodać, że powstają chrześcijańskie szkoły, które pracują w oparciu o metodę M. Montessori. Zob. P. Bartosik, Chrześcijańska Szkoła Montessori w Sopocie – krótka refleksja, [online] [dostęp: 29 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://pbartosik.blogspot.com/2011/09/ruszya-chrzescijanska-szkoa-montessori.html>, s. 1-2.

182 M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 530.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

środowiska pracy takie, jak np. wystrój kącika religijnego, struktura grupy mieszanej wiekowo, wizualizacja planu katechezy, a nawet uczestniczyć przy opracowywaniu planu korelacji. Jeśli jednak chodzi o wizję wychowania dziecka to, zarówno w przypadku M. Montessori, jak i pedagogiki egzystencjalnej, mimo że w obu koncepcjach można odnaleźć elementy bliskie chrześcijańskiej koncepcji człowieka takie, jak np. podmiotowe traktowanie wychowanka i wchodzenie z nim w dialog, to jednak całościowa wizja wychowania czy też postrzeganie hierarchii wartości różni się od koncepcji chrześcijańskiej[183]. Dlatego katecheta, podejmując pracę w typowych szkołach montessoriańskich, waldorfskich czy też wyrosłych z nurtu egzystencjalnego powinien znać założenia filozoficzne stojące u podstaw preferowanego systemu wychowania, a także podstawowe różnice w odniesieniu do wychowania chrześcijańskiego. Tylko w takim przypadku możliwy będzie dialog merytoryczny katechety z nauczycielami tych placówek i przeciwdziałanie synkretyzmowi. Wydaje się także, że cechy osobowościowe katechety będą sprzyjały podejmowaniu dialogu z nauczycielami w celu poszanowania wzajemnej godności, mimo istniejących różnic światopoglądowych.

Należy zauważyć, że w placówkach, które pracują według koncepcji E. Bojanowskiego katecheci mogą współdziałać z nauczycielami przedszkola we wszystkich obszarach edukacyjnych. Związane jest to z jasno określoną hierarchią wartości, na szczycie której znajduje się Bóg. Przy takiej hierarchii, gdzie Bóg jest najwyższą wartością, wszystkie inne wartości (np. fizyczne, intelektualne, estetyczne, patriotyczne) nabierają właściwego znaczenia i wpływają na kształt wychowania, na metody i treści oraz jakość interakcji między wychowankiem a wychowawcą[184]. Jest to spójna idea wychowawcza, ujmująca edukację dziecka w sposób integralny, z uwzględnieniem sfery religijnej.

[183] Podstawy teoretyczne wychowania w obu koncepcjach rozmijają się z biblijnym rozumieniem człowieka. Zakładają między innymi, że dziecko jest z natury dobre, czyli nie biorą pod uwagę skutków grzechu pierworodnego. Obie koncepcje prezentują inne podejście do autorytetów (np. rodziców, nauczycieli, Kościoła). Ponadto w centrum nauczania stawiają dziecko i promują zbytni indywidualizmu. Zob. P. Bartosik, Chrześcijańska Szkoła Montessori w Sopocie – krótka refleksja, s. 2; M. Nowak, Pedagogika egzystencjalna, s. 530.

[184] M.E. Wieloch, Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego a rozwijanie postaw społeczno-moralnych u dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym…, s. 151-160.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

3.2. Dialog nauczyciela religii z rodzicami

Dialog nauczyciela religii z rodzicami i prawnymi opiekunami dziecka przynależy do całokształtu działań katechetycznych[185]. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zaleca, aby aktywnie włączyć środowisko rodzinne do współpracy w procesie wychowania religijnego dziecka[186]. Postulat współpracy nauczyciela religii z rodzicami wysuwają także autorzy programów nauczania religii, „gdyż bez rodziców nie jest możliwe owocne wychowanie religijne dzieci w przedszkolu"[187]. Ważną rolę spełnia komunikacja między katechetą a rodzicami dziecka. Tylko postawa dialogu i otwartości wobec rodziców może wspomóc rozwój dziecka w jego sferze moralnej i religijnej[188]. Katecheta powinien informować rodziców, że o skutecznym wychowaniu religijnym dziecka decyduje: 1) bogata osobowość rodziców; 2) ich wysoki poziom rozwoju moralnego i religijnego; 3) uzewnętrznianie przez najbliższych z rodziny swoich przekonań religijnych; 4) wypełnianie przez rodzinę obowiązków wynikających z wiary; 5) troska rodziców o ustawiczny rozwój duchowy (poprzez np. uczestnictwo w katechezie dorosłych, lekturę duchową); 6) korzystanie przez nich ze środków nadprzyrodzonych takich, jak: czytanie Słowa Bożego, uczestniczenie w liturgii[189]. Ponadto katecheta powinien przypominać rodzicom, że są dla dziecka największym autorytetem w wychowaniu ogólnym i również w religijnym[190]. Dziecko potrzebuje wiary rodziców i przykładów życia nią na co dzień oraz ich świadectwa modlitwy i uczestniczenia w różnych formach kultu religijnego[191]. Poza tym w wychowaniu religijnym dziecka w przedszkolu ważne okazuje się pielęgnowanie zwyczajów rodzinnych związanych z obchodami świąt roku liturgicznego i sposób odnoszenia się domowników do symboli religijnych takich, jak: krzyż, obrazy z wizerunkami świętych[192]. Katecheta powinien wyczulić rodziców na fakt, że dzieci naśladują i identyfikują się z ich zachowaniami i postawami religijnymi[193]. Proces ten, cho-

[185] J. Szpet, Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole, s. 111.

[186] DOK 227.

[187] PNRP 2010, s. 26.

[188] PNRP 2010, s. 28; PNRP 2004: KśW, s. 27; PNRP 2004: JEDNOŚĆ, s. 31; PNRP 2003: AVE, s. 39; PNRP 2005: ERRATA 2005: s. 38; PNRP 2003: WAM, s. 36.

[189] A. Skreczko, Przygotowanie rodziców do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska i J. Stala, Tarnów 2005, s. 391, 395.

[190] PPKP 2001, s. 20.

[191] Tamże.

[192] R. Chałupniak, Potrzeba i uzasadnienie wychowania religijnego w podstawowych środowiskach wychowawczych…, s. 8-9.

[193] P. Tomasik, Współpraca ze środowiskiem rodzinnym integralną częścią pracy katechetycznej, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 9, Wybrane problemy optymalizacji procesu katechetycznego, red. J. Szpet, D. Jackowiak, s. 61.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ciaż trwa bardzo krótko jest ważny w rozwoju wiary dziecka. Dlatego działania związane z wychowaniem religijnym przedszkolaka powinny zmierzać w kierunku rozwijania autonomicznej religijności dziecka[194].

Dialog między katechetą a rodzicami musi cechować się taktem, szacunkiem i delikatnością. Ze strony katechety nie może być wytykania błędów rodzicom i narzucania kierunku wychowania dziecka, szczególnie w przypadku rodziny niepraktykującej. Jednak nauczyciel religii powinien jasno komunikować rodzicom, że katecheza nie jest jedynie przekazywaniem informacji o Bogu, Kościele i modlitwie, ale ma za zadanie wychowanie do wiary i jej celebrację we wspólnocie Kościoła[195]. Może także zaproponować rodzicom różne formy współdziałania na rzecz religijnego wychowania dziecka albo ustalić je wspólnie z rodzicami. Warto na pierwszym spotkaniu: 1) zaprosić rodziców do współpracy; 2) przedstawić propozycje współdziałania; 3) zaprosić do systematycznego kontaktu z katechetą; 4) przedstawić zasady korzystania z podręcznika przedszkolaka i zachęcić do pomocy dziecku w korzystaniu z niego; 5) zachęcić do czytania dzieciom fragmentów Pisma Świętego i zaproponować oglądanie filmów o treści biblijnej, by następnie rozmawiać z dzieckiem na ich temat; 6) zachęcić do modlitwy i uczestniczenia w niedzielnej Mszy Świętej[196]. Wydaje się, że wskazane byłoby także, aby katecheta, zaznajamiał rodziców z *Podstawą programową nauczania religii w przedszkolu*[197]. Rodzice zyskaliby większą świadomość i wiedzę na temat zadań, celów i treści katechezy przedszkolnej oraz przekonanie, jak ważna jest ich rola w wychowaniu religijnym dziecka[198]. Należy też zmotywować ich do zaangażowania w kształtowanie u dzieci postaw modlitewnych i liturgicznych[199] oraz zachęcać do rozmowy z dziećmi na temat Dekalogu[200].

Autorzy *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* zachęcają, aby najważniejsze przykazanie chrześcijańskiej miłości Boga i bliźniego stało

194 PPKP 2010, s. 24.

195 P. Tomasik, Wzajemny dialog rodziny, szkoły i Kościoła, Kat 47 (2003) nr 10, s. 16.

196 PM4 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM5 2005: JEDNOŚĆ, s. 6; PM0 2007: JEDNOŚĆ, z. 0, s. 4; PDz0 2007: JEDNOŚĆ, s. 5.

197 W edukacji przedszkolnej nauczyciele zobowiązani są do zaznajamiania rodziców z Podstawą programową wychowania przedszkolnego. Rodzice otrzymują także informacje o zadaniach wychowawczych realizowanych w przedszkolu. Nauczyciele rozmawiają z rodzicami o sukcesach i niepowodzeniach dzieci oraz włączają ich w proces wspierania dziecka w jego rozwoju, a także zachęcają do współorganizowania różnych wydarzeń i uroczystości w przedszkolu. Zob. PPWP 2008, s. 23-24.

198 PPKP 2001, s. 20; PPKP 2010, s. 23-24.

199 PPKP 2010, s. 21.

200 Tamże, s. 24; por. B. Nadolna, w: Wychowanie religijne małego dziecka, Poznań 2011, s. 142

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

się przedmiotem rozmów rodzica z dzieckiem[201]. Katecheta powinien uświadomić rodzicom, że poprzez stopniowe przybliżanie wydarzeń zbawczych pomagają dziecku kształtować prawidłowy obraz Boga oraz uczą go indywidualnej rozmowy z Bogiem[202]. Autorzy podręczników metodycznych proponują krótkie teksty modlitw, które rodzice mogą razem z dzieckiem odmawiać w domu[203]. Zalecają, aby katecheta zapoznawał rodziców z tematami i zadaniami lekcji religii, eksponując je w przedszkolu na tablicy ogłoszeń[204]. Również zaproponowane przez autorów podręczników zadania domowe wymagają podjęcia współpracy katechetów z rodzicami[205]. W niektórych podręcznikach dla dzieci na pierwszej stronie znajduje się zachęta skierowana do rodziców, aby nawiązali współpracę z katechetą. Wyrażona jest ona w formie oficjalnego zaproszenia[206] bądź formie „listu do rodziców", w którym dziecko kieruje swoją prośbę do nich o towarzyszenie mu na drodze poznawania Boga[207]. Nauczyciel religii ma zatem różne pomoce, które służą motywowaniu rodziców do współpracy wychowawczej. Warto, aby katecheta organizował spotkania i zapraszał na nie rodziców w celu podejmowania dialogu[208].

Dosyć częstą praktyką w edukacji przedszkolnej jest organizowanie zajęć otwartych z udziałem rodziców[209]. Warto, aby katecheta również organizował zajęcia otwarte z religii, na które będą zaproszeni rodzice. Podczas „otwartej katechezy" rodzice mogą obserwować różne metody i formy pracy stosowane na katechezie oraz zobaczyć, jak uczą się ich dzieci. Ponadto warto włączyć rodziców do udziału w katechezie. Służy temu na przykład wykonanie z dzieckiem palmy, malowanie pisanek, przygotowanie kartek świątecznych, a nawet dyskusje na tematy związane z wychowaniem religijnym dziecka[210]. Wskazane jest, aby katecheta dokonywał ewaluacji współpracy z rodzicami w celu zorientowania się na ile jest ona akceptowana przez rodziców i w razie potrzeby udoskonalać jej formy[211].

---

201 PPKP 2010, s. 24.

202 Tamże.

203 PM3 2011: WAM, s. 4; PM4 2011, s. 5; PM0 2011: WAM, s. 4.

204 PM0 2005: JEDNOŚĆ, s. 7.

205 PM0 2003: PIW, s. 8-9; PM0 2003: WAM, z. 2, s. 10-11.

206 PDz5 2011: KśW, s. 5; PDz5 2006: ERRATA, s. 3.

207 Zob. np. PDz4 2011: WAM, s 3; PDz0 2009, s. 5.

208 B. Surma, Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, s. 179-181.

209 Tamże, s. 180-181.

210 Współcześnie odchodzi się od rozumienia pedagogizacji rodziców jako ich pouczania na rzecz pedagogizacji rozumianej jako „czas dyskusji, prezentacji różnych możliwości i stanowisk, wymiany myśli, dzielenia się wątpliwościami i gromadzenia oraz zestawiania argumentów". Zob. więcej na ten temat w: B. Pawlak, Pedagogizacja rodziców – wątpliwości, kontrowersje, kierunki zmian, Bliżej Przedsz. 2010 nr 10, s. 57-58.

211 P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 120.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Współpraca nauczyciela religii z rodzicami jest ważnym elementem edukacji religijnej przedszkolaka. Tylko zgodne współdziałanie tych dwóch podmiotów przyniesie oczekiwane efekty w rozwoju religijnym dziecka. Dlatego warto zabiegać w pracy katechetycznej o utrzymywanie kontaktu z rodzicami i traktować ich jako sojuszników oraz partnerów w wychowaniu religijnym dziecka. W tym kontekście godnym uwagi pomysłem na budowanie atmosfery życzliwości i zaufania oraz wzajemnej otwartości, proponowanym w przedszkolach pracujących według koncepcji E. Bojanowskiego, jest organizowanie na przykład „wieczornicy kolędowej" oraz kolędowanie po domach dzieci w przebraniu kolędniczym[212]. Ponadto rodzice mogą brać aktywny udział w przygotowaniu takich uroczystości, jak: Św. Mikołaj, wspólna Wigilia, Dzień Babci i Dziadka czy Dzień Dziecka[213]. W przedszkolach waldorfskich natomiast spotkania z rodzicami wplecione są w rytmiczne obchodzenie świąt dorocznych. Podczas tych uroczystości dzieci prezentują rodzicom to, czego się nauczyły w okresie poprzedzającym święto[214]. Innym pomysłem są spotkania matek w ramach tak zwanej „kobiecej samopomocy". Podczas takich spotkań mamy wymieniają się między sobą doświadczeniami, rozmawiają na interesujące tematy i podejmują zajęcia praktyczne (np. lepienie w glinie, witraże z bibułki itp.)[215]. Z propozycji tych może skorzystać nauczyciel religii. Są one interesujące i angażujące rodziców. Wzmacniają pracę wychowawczą katechety.

3.3. Poszukiwanie form zaangażowania dzieci i rodziców w parafii

Dopełnieniem katechezy przedszkolnej jest kontakt ze wspólnotą parafialną. We wspólnocie Kościoła dziecko zdobywa doświadczenia obecności i działania Boga w życiu konkretnych ludzi oraz nabywa przyzwyczajenia do udziału w liturgii Kościoła[216]. Należy zauważyć, że nie w każdej parafii organizuje się duszpasterstwo katechetyczne. To zjawisko jest niepokojące, gdyż naturalnym dopełnieniem katechezy przedszkolnej ma być udział w życiu parafii[217]. Edukacja religijna w przedszkolu ma wychowywać do udziału w życiu parafii, do uczestniczenia w różnych nabożeństwach, a przede wszystkim do udziału we

[212] M.E. Wieloch, Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego…, s. 164.

[213] Tamże, s. 169.

[214] B. Kowalewska, Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych, propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku, Kraków 2011, s. 102-106.

[215] Tamże, s. 80-82.

[216] Z. Marek , Katecheza przedszkolna, w: Wokół katechezy posoborowej…, s. 206-207.

[217] PNRP 2005: ERRATA, s. 38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Mszy Świętej[218]. Poza tym należy pamiętać, że nie wszystkie dzieci uczęszczają do przedszkola, dlatego ważną rolę w wychowaniu religijnym odgrywa katecheza prowadzona przy parafii. Umożliwia ona systematyczną katechizację dziecka oraz daje mu możliwość doświadczenia wspólnoty chrześcijańskiej, która składa świadectwo wiary[219]. Katecheza w parafii dopełnia nauczanie i wychowanie religijne u tych, którzy uczestniczą w przedszkolnej katechezie. Dla innych parafia jest pierwszym i jedynym miejscem systematycznej katechezy[220]. Katecheta powinien: 1) zapraszać dzieci wraz z rodzicami do udziału w liturgii Mszy Świętej; 2) organizować spotkania na terenie parafii z okazji różnych uroczystości, procesji, nabożeństw[221]; 3) zapraszać księdza proboszcza do przedszkola z okazji Świąt Bożego Narodzenia czy przy okazji święcenia pokarmów przed Wielkanocą[222]. W ten sposób katecheta staje się pośrednikiem między przedszkolem a parafią oraz między rodzicami a kapłanami, którzy posługują w parafii.

Jednym z zadań katechezy przedszkolnej jest kształtowanie prawidłowego obrazu Boga, który jest obecny pośród ludzi w znakach sakramentalnych i w symbolach religijnych, a przede wszystkim we wspólnocie Kościoła[223]. W realizacji tego zadania pomoże katechecie „wyjaśnienie [dziecku] sposobu przynależności do wspólnoty przyjaciół, uczniów Chrystusa, do Kościoła"[224] poprzez odwoływanie się do sakramentu chrztu świętego[225]. Dlatego proponowana w programach katechezy dla przedszkolaków tematyka spotkań dla rodziców i dzieci, koncentruje się wokół sakramentu chrztu świętego[226]. Spotkania zatytułowane: „Bóg chce wołać mnie po imieniu", „Zostałem namaszczony, aby kroczyć za Jezusem", „W moim sercu płonie światło Pana Jezusa"[227] mają dziecku pokazać, że to Syn Boży, Jezus Chrystus działa w sakramencie i zaprasza go do miłości i przyjaźni oraz do wspólnoty Kościoła[228]. W ten sposób zapobiega się magicznemu postrzeganiu sakramentów[229]. Spotkania należy organizować po Mszy Świętej niedzielnej, aby pomagać dziecku w zrozumieniu prawdy, że Kościół jest „domem niedzielnym" i miejscem, gdzie przebywa Bóg[230].

218 PNRP 2003: AVE, s. 8.
219 DOK 257.
220 Tamże, 258.
221 PM0 2005: JEDNOŚĆ, s. 8.
222 A. Błaszczyk, L. Gawrecki, Katecheza w przedszkolu, s. 49.
223 Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 112.
224 Tamże.
225 Tamże, s. 113.
226 PNRP 2005: ERRATA, s. 38.
227 Tamże, s. 39.
228 Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szołdra, T. Warchał, Bóg w przedszkolu i szkole…, s. 113.
229 Tamże, s. 112.
230 Tamże, s. 114.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Katechizacja przy parafii wymaga podjęcia współpracy z rodzicami. Dziecko z racji swojego wieku nie przyjdzie samo do kościoła. Muszą go przyprowadzić rodzice. Warto wtedy włączyć rodziców w zajęcia katechetyczne. Mogą oni razem z dzieckiem na przykład: rysować, malować albo rozdawać materiały potrzebne do katechezy[231]. Dobrze jest także skierować do nich słowo w nawiązaniu do omawianego tematu[232]. Warto także poprosić rodziców o przeczytanie tekstu opowiadania biblijnego albo fragmentu z Pisma Świętego. Można poprosić o pomoc w przygotowaniu dramy, dekoracji, strojów dla dzieci podczas korzystania z różnych metod aktywizujących.

Parafia może stać się miejscem spotkań rodziców z pedagogami i psychologami, gdzie rodzice podczas dyskusji będą wymieniać swoje doświadczenia wychowawcze i zdobywać nowe oraz dowiadywać się o różnych metodach wychowania i kierunkach pracy z dzieckiem. W ramach współpracy z parafią mogą być organizowane katechezy dla rodziców[233], rekolekcje, dni skupienia oraz spotkania okolicznościowe, np. z okazji Dnia Matki i Ojca czy związane z uroczystością św. Rodziny[234]. Warto także organizować w parafii nabożeństwa okolicznościowe i uroczystości[235]. Ich celem jest: 1) wdrażanie i zachęcanie dzieci do modlitwy wspólnotowej[236]; 2) stwarzanie okazji do uczestniczenia w liturgicznym obchodzeniu tajemnic zbawienia; 3) oddawanie czci Bogu Stwórcy; 4) ukazywanie Maryi jako tej, która wstawia się za nami[237]. Proponowana tematyka nabożeństw może koncentrować się wokół: Bożego Narodzenia, Tajemnicy Paschy, Zesłania Ducha Świętego[238]. Postuluje się organizowanie nabożeństw ku czci Matki Bożej, np. nabożeństw różańcowych i majowych oraz wprowadzających w okres wakacyjny[239]. Nie mogą one trwać dłużej niż 25 minut[240].

Katecheta, angażując rodziców do współpracy inicjuje częstsze kontakty dziecka z parafią. Może on zaprosić dzieci z rodzicami: 1) na niedzielną Mszę Świętą[241] i na nabożeństwo maryjne[242]; 2) na roraty[243]; 3) na konkurs kolęd[244];

231 PNRP 2003: WAM, s. 36.
232 Zob. np. PNRP 2005: ERRATA, s. 40-50.
233 PNRP 2010, s. 31.
234 A. Skreczko, Przygotowanie rodziców do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym, s. 397.
235 PPKP 2010, s. 21.
236 PNRP 2005: ERRATA, s. 38.
237 PM0 2003: WAM, z. 1, s. 1.
238 Tamże.
239 Tamże.
240 Tamże.
241 PM0 2005: JEDNOŚĆ, s. 29-31; PM0 2008: WDS, s. 66-69.
242 PM0 2003: WAM, z. 2, s. 40-45; PM02003: PIW, s. 29-31; PM5 2011: PIW, s. 161-163; PM0 2008: WDS, s. 48-50.
243 PM0 2011: WAM, s. 136-138; PM0 2003: PIW, s. 78-81.
244 PM0 2003: PIW, s. 92-95.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

4) do nawiedzenia kościoła i modlitwy poza nabożeństwem[245]; 5) do uczestniczenia w procesji z palmami podczas Niedzieli Palmowej[246]; 6) do odwiedzenia pustego grobu i pokazanie dzieciom paschału oraz figury zmartwychwstałego Jezusa[247]. Warto, aby katecheta poprosił rodziców o wyjaśnienie dzieciom tego, co znajduje się na ołtarzu podczas Mszy świętej[248] i znaczenia niektórych wezwań modlitewnych[249], o objaśnienie symboliki lampki obok tabernakulum[250] i o wytłumaczenie dzieciom przeznaczenia chrzcielnicy[251]. W ten sposób rodzice mogą zaznaczyć swój udział w religijnym wychowaniu dziecka. Ponadto katecheta może poprosić rodziców, aby zwrócili uwagę dzieci na właściwą postawę w kościele podczas czytania słowa Bożego[252].

Coraz częściej preferowanym sposobem kontaktowania się nauczyciela z rodzicami bywa telefon, dlatego warto, aby katecheta udostępnił rodzicom numer swojego telefonu. Poza tym wszelkie ważne informacje, prośby do rodziców można wysyłać pocztą e-mailową lub umieszczać je na tablicy ogłoszeń[253].

Współpraca katechety z rodziną i parafią to także gesty dobroci i konkretna pomoc potrzebującym członkom parafii[254]. Dlatego katecheta może zachęcić rodziców, aby wdrażali dziecko do niesienia pomocy osobom starszym i potrzebującym. Chodzi nie tylko o pomoc materialną, ale także o podarowanie swojego czasu i umiejętności[255]. Zgodnie z koncepcją pedagogiczną E. Bojanowskiego w wychowaniu uwrażliwia się dzieci na problemy oraz potrzeby ludzi ubogich, chorych i samotnych[256]. E. Bojanowski zalecał, aby jeden dzień w tygodniu (piątek) był poświęcony konkretnemu wyrażaniu miłości wobec bliźniego. W tym dniu jedno z dzieci zanosiło posiłek biednemu lub choremu w okolicy[257]. Należy jednak zauważyć, że włączenie przedszkolaka w pomaganie starszym osobom wymaga zgody, a nawet obecności rodziców. Samo dziecko tego nie uczyni, ponieważ mogłoby to być niebezpieczne dla niego.

245 PM0 2011: WAM, s. 127-130; PM0 2008: WDS, s. 62-65.
246 PM0 2011: WAM, s. 198-200; PM0 2003: PIW, s. 147-149; PM5 2006: WDS, s. 124-126.
247 PM0 2011: WAM, s. 212-214; PM0 2008: WDS, s. 145-147.
248 PM0 2011: WAM, s. 114-116.
249 Tamże, s. 186-189.
250 Tamże, s. 154-157.
251 PM0 2003: PIW, s. 119-121.
252 PM0 2011: WAM, s. 105.
253 P. Duksa, Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce…, s. 118-121.
254 PM0 2011: WAM, s. 194-196.
255 B. Nadolna, Wychowanie religijne małego dziecka, s. 78.
256 PWP bł. EB 2008, s. 10.
257 Tamże, s. 46.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Proces wychowania religijnego przedszkolaków wymaga podjęcia współdziałania wszystkich środowisk wychowawczych. Tylko we współpracy z rodziną, parafią i przedszkolem mogą być zrealizowane cele i zadania, które stoją przed katechezą przedszkolną. Współpraca powinna być systematyczna i aktywna, połączona z wymianą doświadczeń i udzielaniem sobie wzajemnej pomocy. Warunkiem efektywnej współpracy jest dialog nastawiony na dobro wychowanka, dążenie do prawdy i poszanowanie autonomii każdej ze stron[258]. Wysiłki podejmowane przez rodzinę, przedszkole i parafię muszą jednak wzajemnie się dopełniać oraz dokonywać się w klimacie zaufania, otwartości i życzliwości. Wtedy możliwe jest odpowiedzialne wspieranie religijnego rozwoju dziecka i wychowywanie go do życia wiarą.

[258] P. Tomasik, Wzajemny dialog rodziny, szkoły i Kościoła, s. 19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Zakończenie

Edukacja religijna w wieku przedszkolnym spełnia ważną rolę w życiu dziecka. Dziecko na tym etapie wychowania rozwija się bardzo intensywnie, przyswaja sobie wiedzę i gromadzi w sposób mimowolny (np. podczas zabawy) różne doświadczenia. W ten sposób kształtują się u dziecka pierwsze doświadczenia i sposoby poznawania rzeczywistości. Wtedy też rozwijają się w wychowanku pierwsze zalążki wiary. Każdy wychowawca, któremu zależy na wszechstronnym rozwoju dziecka, w tym także religijnym powinien odznaczać się rzetelną wiedzą na temat praw rozwojowych dziecka, sposobów zdobywania przez nie wiedzy oraz kształtowania postaw i zachowań, jak też rozwoju religijności i moralności oraz sposobów kształtowania poprawnego obrazu Boga. Zarówno w dokumentach Kościoła, jak i w katechetyce akcentuje się potrzebę odwoływania do antropologicznych podstaw rozwoju człowieka i do środowiska, w którym on żyje oraz do psychologii rozwojowej, pedagogiki i dydaktyki. Kościół w swoim nauczaniu przypomina, że wychowanie religijne ma pomagać osobie w dążeniu do pełni człowieczeństwa. Dlatego powinno ono uwzględniać współczesne zdobycze nauki i szukać ich uzgodnienia z wartościami chrześcijańskimi. Współczesna wiedza pedagogiczna, poparta badaniami psychologicznymi pozwala natomiast na postrzeganie wieku przedszkolnego jako ważnego etapu w rozwoju dziecka. Wiedza i umiejętności, które wychowanek zdobywa w tym okresie rozwojowym bywają porównywane do fundamentów, na których budowany jest jego dalszy rozwój w kierunku pełni człowieczeństwa. Od harmonijnego rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym uzależnia się socjalizację w szkole i osiąganie sukcesów edukacyjnych. Poprzez analogię można to samo powiedzieć o wychowaniu religijnym. W wieku przedszkolnym stawiane są fundamenty dla życia religijnego wychowanka.

Obecnie w Polsce przeżywają renesans koncepcje pedagogiczne, które powstały w nurcie nowego wychowania i propagowane są jako alternatywne dla tradycyjnych metod nauczania. Systemy edukacyjne, wśród których jest między innymi: koncepcja M. Montessori, waldorfska, bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalna stawiają w centrum dziecko i jego niepowtarzalność. Podkreślają także jego potrzeby, możliwości psychofizyczne i twórczą aktywność. Dostrzegając znaczenie tych koncepcji dla edukacji religijnej dziecka w wieku przedszkolnym, w niniejszej pracy starano się ukazać edukację religijną dziecka w wieku

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

przedszkolnym w kontekście koncepcji M. Montessori, waldorfskiej, bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalnej. Uwzględniano głównie rozwiązania metodyczne i organizacyjne, które można zastosować w katechezie. Wymagało to najpierw opisania założeń edukacji przedszkolnej, regulowanej prawem oświatowym oraz scharakteryzowania wybranych, najbardziej popularnych koncepcji pedagogicznych, czyli propozycji M. Montessori, waldorfskiej, bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalnej. Odwoływanie się do wybranych koncepcji pedagogicznych dało przeświadczenie, że współczesna edukacja religijna dziecka przedszkolnego może korzystać z metod, form, materiałów dydaktycznych proponowanych w nowych nutach wychowania dziecka, ale z zachowaniem wierności Bogu i człowiekowi. Warunkiem odpowiedzialnego zastosowania propozycji wypracowanych w wybranej koncepcji pedagogicznej jest fachowa wiedza nauczyciela religii na jej temat oraz odpowiedzialne i krytyczne asymilowanie wartościowych elementów metodycznych i rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych podczas katechezy.

Zgromadzony materiał (teksty źródłowe, literaturę przedmiotu i pomocniczą) poddano analizie. Szczególną uwagę zwrócono na teksty zawarte w dokumentach Kościoła oraz w podstawach programowych i w programach katechetycznych nauczania religii, a także w aktach prawa państwowego i kościelnego. Przeanalizowano również wybrane podręczniki do nauczania religii w przedszkolu. Synteza zebranego materiału pozwoliła dostrzec i opisać główne problemy. Dokonując porównania poszczególnych opracowań na temat wybranych koncepcji pedagogicznych, zauważono możliwość zastosowania propozycji organizacyjnych i metodycznych w katechezie dziecka w wieku przedszkolnym. Najpierw jednak ukazano początki instytucji przedszkolnych oraz opisano istotę, cele i zadania edukacji w przedszkolu. Na tym tle scharakteryzowano edukację religijną dziecka w kontekście przemian społeczno-kulturowych wraz z jej „powrotem" (w 1990 roku) do placówek oświatowych. Analiza podstawowych aktów prawnych: państwowych i kościelnych pozwoliła na ukazanie organizacji lekcji religii w placówkach przedszkolnych oraz zadań i celów stawianych przed katechezą przedszkolną. Zauważono, że edukacja religijna zawiera w sobie elementy nauczania, wychowania i wtajemniczania religijnego. Jej ostatecznym celem jest zjednoczenie dziecka z Jezusem Chrystusem przez wiarę i miłość. Dowiedziono także, że wiedza o prawach rozwojowych dziecka uzdalnia katechetę do odpowiedniego doboru treści i kreatywnych sposobów przekazywania ich dzieciom. Pomaga także w rozpoznawaniu dysfunkcji rozwojowych i w podejmowaniu działań, które wspierają rozwój wychowanka oraz w realizacji treści programowych edukacji religijnej w przedszkolu.

Odwołując się do dokumentów Soboru Watykańskiego II i do posoborowego nauczania Kościoła oraz opracowań katechetyków, wykazano, że należy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

uwzględniać potrzeby rozwojowe dzieci (np. potrzebę naśladowania dorosłych). Opisano także treści programowe edukacji religijnej w przedszkolu, związane z rozwijaniem poznania wiary, nauczaniem modlitwy i wychowaniem liturgicznym oraz z wychowaniem moralnym. Ich realizacja wymaga zastosowania odpowiedniej metodyki, czyli form organizacyjnych aktywności dziecka, metod i technik wspierania aktywności dziecka oraz pomocy dydaktycznych.

Analiza wybranych, obowiązujących programów nauczania religii w przedszkolu oraz poradników metodycznych i podręczników dla dzieci pozwoliła ukazać konieczność korzystania z nowych propozycji dydaktycznych. Autorzy doceniają bowiem rolę zabawy i metod aktywizujących dziecko oraz korelacji z wychowaniem przedszkolnym. Proponują zastosowanie, np. krótkich scenek dramowych, piosenek, inscenizacji, gier dydaktycznych, rebusów, rysunku, filmów, bajek i krótkich utworów literackich. Ponadto zalecają stosowanie zróżnicowanych środków dydaktycznych oraz podejmowanie współpracy katechetów z rodzicami, nauczycielami i z parafią. Twórcy programów i podręczników do katechezy przedszkolnej doceniają także rolę doświadczeń dziecka w wychowaniu religijnym i zadawanych przez niego pytań. Troszcząc się o wszechstronny rozwój dziecka, zwracają uwagę na konieczność wykorzystania nowych osiągnięć pedagogicznych. Nie odwołują się jednak do konkretnej koncepcji pedagogicznej. Dowiedziono, że można korzystać z propozycji organizacyjnych i metodycznych zawartych w koncepcji pedagogicznej: M. Montessori, waldorfskiej, bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalnej. W koncepcjach tych preferuje się aktywny udział dziecka w edukacji. Zasada ta koreluje z nauczaniem Kościoła, który postuluje zaangażowanie osób katechizowanych w proces edukacji religijnej. Dlatego podczas katechezy w przedszkolu warto korzystać z ciekawych propozycji aktywizacji dziecka zaproponowanych np. przez M. Montesori i bł. E. Bojanowskiego czy też z pedagogiki egzystencjalnej, a sporadycznie także z pedagogiki waldorfskiej. Na przykład warto w czasie katechezy przedszkolnej wprowadzić więcej zabaw ruchowych, gier dydaktycznych i tańców integracyjnych. Można też włączyć muzykę odtwarzaną z płyt CD albo wykonywaną na instrumencie (harfa, gitara, dzwonki) przez nauczyciela religii albo przez dziecko oraz wykorzystać również środki audiowizualne. Ponadto warto do edukacji religijnej przedszkolaka wprowadzać elementy dramy oraz krótkie przedstawienia teatralne z wykorzystaniem pacynek, prostych lalek wykonanych, np. z chustek lub resztek materiału. Za ważne należy uznać także momenty: ciszy, skupienia, medytacji i celebracji podczas katechezy. Dla usprawnienia organizacji katechezy przedszkolnej można za pomocą obrazków oznakować miejsca do modlitwy, do zabawy, do rozmów, wykorzystując przy tym piktogramy i inne obrazki symboliczne. Warto też zorganizować kącik modlitwy w sali przedszkolnej, którego wy-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

strój będzie wyznaczony świętami roku liturgicznego. Należy zadbać, aby dzieci miały swój udział w przygotowywaniu tego miejsca i w gromadzeniu symboli religijnych (np. obrazków, świecy, krzyża). W kąciku modlitewnym centralne miejsce powinno zająć Pismo Święte. Poza tym w edukacji religijnej w przedszkolu częściej należy korzystać z różnych pomocy dydaktycznych, także z naturalnych materiałów dydaktycznych takich, jak np.: gałązki, liście, szyszki, kora z drzew, jarzębina, kasztany itp. Warto wprowadzać techniki plastyczne (np. malowanie palcami, dłońmi), pracę z gliną, plasteliną, wełną i z woskiem pszczelim, różnicując przy tym formy pracy z całą grupą, w mniejszych grupach, w parach oraz pracę indywidualną.

Ponadto zauważono, że zarówno koncepcja pedagogiczna M. Montesori i waldorfska, jak też bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalna doceniają rolę pytań, jakie dziecko stawia dorosłym oraz codziennych doświadczeń dziecka. Propozycje te korespondują z nauczaniem Kościoła i stwierdzeniami katechetyków na temat specyfiki edukacji religijnej w wieku przedszkolnym. Również opisane w koncepcjach pedagogicznych różne role nauczyciela, np. „ogrodnika" (koncepcja waldofska) lub „ochroniarki" (koncepcja E. Bojanowskiego), osoby, która aranżuje środowisko edukacyjne (koncepcja M. Montessori i egzystencjalna) zasługują na uwagę w pracy katechety. Uczestnicząc w posłannictwie Jezusa i misji Kościoła, powinien on wspierać dziecko w jego wszechstronnym rozwoju. Katecheta jako pedagog, wychowawca i świadek wiary może czerpać inspirację z propozycji zawartych w wybranych koncepcjach pedagogicznych. Asymilowanie elementów metodycznych i organizacyjnych musi być jednak poprzedzone znajomością założeń światopoglądowych i antropologicznych, będących u podstaw danej koncepcji. Ważna jest przy tym krytyczna refleksja. Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego prezentuje chrześcijański światopogląd, jednak ze względu na to, że jej fundamenty powstały w XIX wieku może wymagać uwspółcześnienia. Koncepcja M. Montessori, egzystencjalna i waldorfska nie zawsze są zgodne z chrześcijańską wizją człowieka. Mogą być więc dla nauczycieli religii inspiracją w kwestiach organizacyjnych i metodycznych (np. w ustalaniu zasad obowiązujących w czasie katechezy, w pozostawieniu dzieciom więcej wolności i swobody w sposobie wykonywania zadań, w organizowaniu zajęć o stworzeniu świata, w okresie adwentowym, we wprowadzaniu ciszy i w uczeniu medytacji).

Godna uwagi jest korelacja nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym. Dlatego dobrze byłoby wzbogacić programy do nauczania religii dzieci przedszkolnych o elementy bliskie doświadczeniom dziecka i związane z edukacją przedszkolną. Modyfikacji powinny też ulegać działania podejmowane z dziećmi podczas zajęć z religii, np. formy organizacyjne, metody i materiał dydaktyczny. Zauważono także, że kryterium wierności Bogu i człowiekowi nie tylko decyduje o tym, ja-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kie propozycje pedagogiczne mogą znaleźć zastosowanie w edukacji religijnej w przedszkolu, ale również wskazuje na konieczność wzbogacania i uaktualniania dotychczasowych teorii katechetycznych, np. o elementy metodyczne i organizacyjne proponowane w koncepcjach M. Montessori, waldorfskiej, bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalnej.

Z uwagi na różne rozwiązania metodyczne i organizacyjne, które proponuje się w koncepcji pedagogicznej M. Montessori, waldorfskiej, bł. E. Bojanowskiego i egzystencjalnej oraz nowe podręczniki, które powstają do zatwierdzonego w 2010 roku programu nauczania religii w przedszkolu podjęta w niniejszej pracy problematyka nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, dzięki którym edukacja religijna dziecka stałaby się bardziej efektywna. Wiele problemów jedynie zasygnalizowano. Ukazano je w sposób bardzo ogólny. Wymagają one rozwinięcia i uszczegółowienia w kontekście innych koncepcji pedagogicznych, które posiadają również bogaty katalog sprawdzonych alternatywnych propozycji oraz pogłębienia o badania empiryczne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Summary

Religious Education for preschool children has an Education character. It is linked with the general education. Expreriences in preschool education plays an important role. Child gets them on a daily basis and their religious interpretation of the catechesis. The important experiences of child's Christian way is confidence, a sense ofsecurity and love. Child gain experience in dealing with parents and immediate environment. These experiences are basics of creating relationship with God. In the religious education of preschool child important is not so much the transfer of religious knowledge, but to discover traces of the presence of God in the around world and also in relationships with other people and the community of the Church. Religious accounts the value of humanities and develops them in the educational process. Therefore, important is also in the broad sense, the socialization of the child, including through introduction to the practice of prayer and liturgy. The child discovers the world through action, by asking questions and undertake various activities. This also applies to the process of religion cognition and above all a personal knowledge of God. The grace of faith reaches the child in his everyday life. Religious Education helps acceptance of the grace and creates attitudes allowing positive response of preschooler to the gift of faith.

Development of preschool child is very intense. Pupil assimilates the knowledge and collect a variety of experiences during play. Teacher who wants to support the child's in his comprehensive development, and thus religious, needs to have knowledge of rights child development and how to acquire his knowledge. Also it is advisable to know how to create a child attitudes and social, moral and religious behavior. Catechist who wants to be able assists with correct formation of the image of God, has to have knowledge of the stages of development of the child's religion. Both: Church documents and catechetical suggest the need for appeal religious education in the anthropological foundations of child development, taking into account the environment in which it lives. They recall also that religious education should be combined with universal education. In addition, in the process of child's religious education you have to use the total output of teaching, developmental psychology and pedagogy. Church teaches that religious education in accordance with the principle of fidelity to God and man. It has to help a person in the pursuit towards maturity, taking into account the achievements of modern science.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

This thesis is tittled "Religion education of the preschool child in context of selected pedagogical concepts". It sought to answer the question: how much you can use methodological solutions and organizational concepts used in selected pedagogical concepts during school lessons? Also tried to show the proposed pedagogical solutions that can be applied on catechesis with children in kindergarden. In Poland, are currently experiencing a renaissance a pedagogical concepts that were formed in new education and are promoted as alternatives to traditional teaching methods. Educational systems like teaching concept of Montessori, Rudolf Steiner, Bl. Edmund Bojanowski, and existential (eg School Summerhil, Dalton's plan). Place in the center of the system Teaching a child and emphasize its uniqueness. They also emphasize its needs the possibility of psychophysical and creative activity.

This thesis shows the religious education of a child in the context of these concepts. As a result of analysis found that: modern religious education can benefit from the proven methods metod, form, materiałów dydaktycznych which use child's creativity in accordance with principle of fidelity to God and man. The main condition is responsible use of the wealth of methodological and didactic selected pedagogical concept during catechesis also reflective and critical assimilation of valuable items, methodological and didactic solutions.

In order to answer the question was analysis of the literature in the field of education, psychology and catechetics. The appearance in Chapter I, pre-school education in a historical sense allowed to present an overview of its development over the centuries with the the formation of the first pre-school institution. Taking this topic required to clarify the nature of preschool education, as well as the meaning of the term primary education. Taking into account social, cultural and educational objectives context it signaled goals and objectives of preschool education and drew attention to its basic problems. On this background religious education is shown in the context of socio-cultural and political changes with its „back" to the education institutions. Analysis of the basic laws and state of country and Church made it possible to show the organization of religious instruction in pre-school institutions and to describe the tasks and goals of catechesis over kindergarten. It was noted that religious education includesboth elements of the teaching, education and knowing religious misteries. It's ultimate goal is to unite a child with Jesus Christ by faith and love. It is also proved that the religion education are the responsibility of all: educational environment, such as: family, kindergarten and parish. Only collaboration environments, undertaken in a climate of trust and dialogue can help to support the child in the acquisition of an autonomous religion. Analysis of the literature describing the pedagogical concepts Mary Montessorii, waldorf's, Edmund Bojanowski and existential allowed

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

to read the interesting organizational and methodological solutions, promoters child creative activity.

Analysis of studies in the field of education, psychology and catechetics became instrumental in the release, later in the thesis, the importance of knowledge about biophysics, of the teacher and religious basis of pupil development. Knowledge of child development rights enables catechist to the appropriate selection of content and creative ways of transmission to their children. It also helps in identifying development dysfunctions and taking action to support the development of a pupil (in chapter II). Referring to the documents of II Vatican Council and post-conciliar Church's teaching catechist studies, in chapter III and IV are shown the need to make constant reflection on more and better ways to reach the religious content to the recipient catechesis, which is a child in preschool age. It has been shown that you have accont the environmental conditions of catechized their ability to development. It was noted for: children play, its need to follow adults and referring to his experience in the natural religious education. Also describes ways to express religious experiences right for children in preschool age. It is noted that an important role of religion education are methods of activating and various forms of acting and teaching aids acting on several senses at the same time (eg, sight, hearing, smell). In Chapter V showed that a very important role in the religion education plays teacher. The dissertation also shown different functions as a teacher plays in these concepts. Teacher may occur as a „gardener" (waldof's concept) or „ochroniarki"(Bojanowski concept). The teacher can arrange the education environment (Montessori and existential concept) However, the task of the catechist is primarily supporting the development of kindergarten in faith, and in the comprehensive development. Catechist is to be a teacher, educator and witness, but may derive from patterns of teachers present in the discussed concepts.

Analysis of selected religious instruction in kindergarren and some teaching manuals and textbooks for children, led to the finding that they take into account modern advances psychology and pedagogy. This applies in particular: 1) ways of thinking about organize religion classes in kindergarten, 2) design pupil's activity, 3) cooperation with all circles educational environment, 4)making by catechist continuous improvement training which takes into account the ongoing spiritual formation, 5) organizing workshop and learning environment. The study also showed that these pedagogical concepts appreciate the role of the everyday experience of the child and his questions about surrounding reality. In this case its correlates with the teaching of Church, which defines the human experience as intermediaries for the meaning of religious content, and establishing a relationship with God. It was also an interesting methodological organi-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zational andthe teaching solution, of the concepts presented with you might want to use on religious education of kindergarden. It was also noted that the concept of pedagogical of Bl. Edmund Bojanowski presents Christian belief, However, due to the fact that the foundations are from nineteenth century it needs to be modernize. Concepts of M.Montessori and waldorf's and existential „in pure way" are not compatible with the Christian view of man. For that reason it may be only inspiration for religion teachers only in terms of methodology solutions used during preschool children's catechesis. The preschool child catechesis you can take some solutions of educational systems and adapt them to create more dynamic and more attractive catechesis. Man should always be guided by the principle of fidelity to God and man.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Bibliografia

I. Źródła

1. Dokumenty Kościoła i nauczanie papieży

Jan Paweł II, Adhortacja apostolska „Catechesi tradendae" o katechizacji w naszych czasach (16.10.1979), w: Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła, cz. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1985, s. 146-217.

Jan Paweł II, Adhortacja apostolska „Familiaris consortio" o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym (22.11.1981), Wrocław 1994.

Jan Paweł II, Encyklika „Redemptoris missio" (07.12.1990), w: Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, t. 2, przygotował do druku zespół pod kierunkiem ks. inf. S. Małysiaka, Kraków 1996, s. 379-460.

Jan Paweł II, List do rodzin (2.02.1994), Watykan 1994.

Katechizm Kościoła Katolickiego (27.10. 1994), Poznań 1994.

Konferencja Episkopatu Polski, Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce (20.06.2001), Kraków 2001.

Kongregacja do Spraw Duchowieństwa, Dyrektorium ogólne o katechizacji (15.08.1997), Poznań 1998.

Kongregacja do Spraw Duchowieństwa, Ogólna instrukcja katechetyczna „Directorium catechisticum generale" (11.04.1971), w: Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła, cz. 1, red. W. Kubik, Warszawa 1985, s. 91-192.

Kongregacja Kultu Bożego, Dyrektorium o Mszach św. z udziałem dzieci (1.11.1973), w: W. Nowak, E. Dąbrowska, W trosce o wychowanie dzieci do udziału w liturgii Mszy świętej, Olsztyn 1993, s. 84-106.

Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis" (28.10.1965), w: Sobór Watykański II, Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań 1986[3], s. 313-324.

Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes" (7.12.1965), w: Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań 1986[3], s. 537-620.

Sobór Watykański II, Konstytucja o liturgii świętej „Sacrosanctum concilium" (4.12.1963), w: Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje, Poznań 1986[3], s. 40-70.

2. Podstawy programowe i programy nauczania religii

Konferencja Episkopatu Polski, Podstawa programowa nauczania religii w przedszkolu, w: Konferencja Episkopatu Polski, Podstawa programowa katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce, nowe wydanie, Kraków 2010, s. 17-21.

Konferencja Episkopatu Polski, Podstawa programowa katechezy w przedszkolu, w: Konferencja Episkopatu Polski, Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, Kraków 2001, s. 15-21.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Program nauczania religii, Kraków 2001.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach, Kraków 2010.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Programy i podręczniki do nauczania religii, Warszawa 29 czerwiec 2009, [online] [dostęp: 22 sierpnia 2009], Dostępny w Internecie:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

<http://www.katecheza.episkopat.pl/bpk/numery.htm> s.1 z 1.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Programy i podręczniki do nauczania religii w roku szkolnym 2011/2012, [online] [dostęp 04 października 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.katecheta.pl/nr/bank_informacji/programy_i_podreczniki_do6.htmlp,> s. 1 z 11.

Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Kochamy dobrego Boga". Program nauczania religii dzieci w wieku przedszkolnym, nr programu AZ-0-01/10, w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach , Kraków 2010, s. 11-31.

Kubik W., Biłyk T., Czarnecka T., „Radość dzieci Bożych". Program nauczania religii rzymskokatolickiej, nr programu AZ-0-03/1, Kraków 2003.

Łabendowicz S., Kościuk S., Bieniek E., „Jezus mnie kocha". Program nauczania religii dla przedszkola, nr programu AZ-0-03/2, Radom 2003.

Kraszewski J., Czekalski R., Wanarska L., Zielińska E., „Pan Jezus mnie kocha". Program do nauczania religii dla klasy zerowej, nr programu AZ-0w-03/3, Płock 2003.

Śmiech T., „W radości dzieci Bożych". Program nauczania religii dla przedszkola, nr programu AZ-0-04/3, Kielce 2004.

Jackowiak D., Szpet J., „Jesteśmy dziećmi Pana Boga". Program kształcenia religijnego dzieci w wieku 3-6 lat, nr programu AZ-0-04/4, Poznań 2004.

Wiadrowska-Gliszczyńska M., Włoczewska D., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Program nauczania religii rzymskokatolickiej dla przedszkola, nr programu AZ-0-05/2, Toruń 2005.

3. Wybrane podręczniki do nauczania religii w przedszkolu

Biłyk T., Czarnecka I., Czarnecka T., Surma B., Kubik W., „Wędrowanie z Bogiem". Podręcznik nr AZ-03-03-1-01 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej zgodny, z programem nauczania nr AZ-0-03-1, Kraków 2009.

Biłyk T., Czarnecka T., Kubik W., „Cieszymy się Bogiem". Podręcznik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich (zeszyty od 0 do 5) według podręcznika nr AZ-01-03/1-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2004.

Biłyk T., Czarnecka T., Kubik W., Surma B., „Wędrowanie z Bogiem". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej (zeszyty od 0 do 6) według podręcznika nr AZ-03-03/1-0 dla klasy zerowej, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2003.

Biłyk T., Kubik W., „Cieszymy się Bogiem". Podręcznik nr AZ-01-03/1-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla przedszkola (grupy czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2004.

Biłyk T., W. Kubik W., „Kochamy Boga". Podręcznik nr AZ-02-03/1-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Kraków 2004.

CzarneckaD.,CzarneckaT.,DukaA.,KubikW., „Kochamy Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich (zeszyty od 0 do 5) według podręcznika nr AZ-02-03/1-0,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zgodnego z programem nr AZ-0-03/1, Kraków 2004.

Czarnecka D., Czarnecka T., Kubik W., „Nasza Boża Rodzina", Podręcznik nr AZ -01-01/10-KR-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupy trzylatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011.

Czarnecka D., Czarnecka T., Kubik W., „Nasza Boża rodzina". Podręcznik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-01-01/10-KR-1/11, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011.

Czarnecka D., Czarnecka T., Kubik W., G. Łuszczak, „Bóg kocha dzieci". Podręcznik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-02-01/10-KR-1/11, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011.

Czarnecka D., Czarnecka T., Kubik W., Łuszczak G., „Bóg kocha dzieci". Podręcznik nr AZ-02-01/10-KR-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla dzieci czteroletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011.

Czarnecka I., Czarnecka T., Kubik W., „Jesteśmy dziećmi Boga". Podręcznik nr AZ-03-01/10-KR-1/11 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony do klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011.

Czarnecka I., Czarnecka T., Kubik W., Łuszczak G., „Jesteśmy dziećmi Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla klasy 0 według podręcznika nr AZ-03-01/10-KR-1/11, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-01/10, Kraków 2011.

Czekalski R., Krasiński A., Zielińska E., (red.), „Pan Jezus mnie kocha". Podręcznik metodyczny do religii według podręcznika nr AZ-03-03/3-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0w-03/3, Płock 2003.

Jackowiak D., Szpet J., (red), „Cieszymy się Bogiem". Podręcznik do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2008.

Jackowiak D., Szpet J., (red), „Cieszymy się Bogiem". Przewodnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań, 2008.

Jackowiak D., Szpet J., (red.), „Kochamy Boga". Podręcznik do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2010.

Jackowiak D., Szpet J., (red.), „Kochamy Boga". Przewodnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Poznań 2007.

Jackowiak D., Szpet J., (red.), „Przychodzimy do Pana Boga". Podręcznik nr AZ-03-04/4-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/4, Poznań 2010.

Jackowiak D., Szpet J., (red.), „Przychodzimy do Pana Boga". Przewodnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci sześcioletnich według podręcznika nr AZ-0-04/4, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/4, Poznań 2004.

Kubik W., (red.), Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, Warszawa 1983.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Kubik W., (red.), Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, Warszawa 1984.

Lis R., (red.), „Bóg dał nam Jezusa". Podręcznik metodyczny dla dzieci czteroletnich nr AZ-01-03/1-1, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Lublin 2008.

Lis R., (red.), „Jezus prowadzi nas do Ojca". Podręcznik metodyczny dla dzieci pięcioletnich nrAZ-02-03/1-1, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/1, Lublin 2007.

Lis R., (red.), „Mogę zaufać Jezusowi". Podręcznik metodyczny dla dzieci sześcioletnich nr AZ-03-03/2-6, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Lublin 2006.

Łabendowicz S., (red.), „Jezus mnie kocha". Podręcznik nr AZ-03-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2008.

Łabendowicz S., (red.), „Jezus mnie kocha". Poradnik metodyczny nr AZ-03-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2008.

Łabendowicz S., (red.), „Z Jezusem do Boga Ojca". Podręcznik nr AZ-02-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2006.

Łabendowicz S., (red.), „Z Jezusem do Boga Ojca". Poradnik metodyczny nr AZ-02-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2006.

Łabendowicz S., (red.), „Z Jezusem". Podręcznik nr AZ-01-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupy czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2005.

Łabendowicz S., (red.), „Z Jezusem". Poradnik metodyczny nr AZ-01-03/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla grupy czterolatków, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Radom 2005.

Łabendowicz S., (red.), Przewodnik programowo-dydaktyczny nauczania religii do klasy 0 materiały edukacyjne do programu nr AZ-0-03/2 i podręcznika nr AZ-03-03/2-0 „Jezus mnie kocha", Radom 2008.

Osewska E., Stala J., (red.), „Bóg kocha dzieci". Podręcznik do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2005.

Osewska E., Stala J., (red.), „Bóg kocha dzieci". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci czteroletnich według programu nauczania AZ-0-04/3, Kielce 2005.

Osewska E., Stala J., (red.), „Jestem dzieckiem Bożym". Podręcznik nr AZ-02-04/3-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2005.

Osewska E., Stala J., (red.), „Jestem dzieckiem Bożym". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymsko-katolickiej dla dzieci pięcioletnich według podręcznika nr AZ-02-04/3-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Osewska E., Stala J., (red.), „Kocham dobrego Boga". Podręcznik nr AZ-03-04/3-1 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla sześciolatków i klas zerowych, zgodny z programem nauczania numer AZ-0-04/3, Kielce 2006.

Osewska E., Stala J., (red.), „Kocham dobrego Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci sześcioletnich według podręcznika nr AZ-03-04/3-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2007.

Śmiech T., (red.), „W świecie mojego Boga". Podręcznik nr AZ-03-04/3-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania numer AZ-0-04/3, Kielce 2005.

Śmiech T., (red.), „W świecie mojego Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-03-04/3-0 zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-04/3, Kielce 2004.

Tuleja A., Podgórska A., (red) „Bóg jest blisko". Podręcznik metodyczny do klasy zero zgodny z programem nauczania nr AZ-0-03/2, Warszawa 2010.

Tuleja A., Podgórska A., (red), „Bóg jest blisko". Podręcznik nr AZ-03-03/2-10 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej szkoły podstawowej, zgodny z programem nauczania numer AZ-0-03/2, Warszawa 2010.

Wiadrowska-Gliszczyńska M., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci trzyletnich i czteroletnich według podręcznika nr AZ-01-05/2-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005.

Wiadrowska-Gliszczyńska M., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci sześcioletnich według podręcznika nr AZ-01-05/2-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005.

Wiadrowska-Gliszczyńska M., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Podręcznik nr AZ-01-05/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa trzy- i czterolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005.

Wiadrowska-Gliszczyńska M., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Podręcznik nr AZ-03-05/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla klasy zerowej, zgodny z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2005.

Włoczewska D., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Podręcznik nr AZ-02-05/2-0 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych przeznaczony dla przedszkola (grupa pięciolatków), zgodny z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2006.

Włoczewska D., „W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga". Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla dzieci pięcioletnich według podręcznika nr AZ-02-05/2-0, zgodnego z programem nauczania nr AZ-0-05/2, Toruń 2006. Za zgodą Kurii Metropolitalnej w Lublinie z dnia 20 lipca 2006 r. Nr 836/Gł/2006, Lublin 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

4. Państwowe akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, DzURP 1997 nr 78, poz. 483.

Porozumienie między Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli religii, DzUrzMEN 1993 nr 6, poz. 21.

Porozumienie między Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli religii, DzUrzMEN 2000 nr 4, poz. 20.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, DzURP 2002 nr 51, poz. 458.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopnia awansu zawodowego przez nauczycieli, DzURP 2004 nr 260, poz. 2593.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, DzURP 2001 nr 135, poz. 1516.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Załącznik nr 1, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, DzURP 2000 nr 2, poz. 18.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania, DzURP nr 7, poz. 38.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 grudnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, DzURP 2010 nr 235, poz. 1543.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, DzUrzMEN 1992 nr 36, poz. 155.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, znowelizowana wersja, DzUrzMEN 1999 nr 67, poz. 753.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, DzURP 2007 nr 214, poz. 1580.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 1, Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, DzURP 2009 nr 4, poz. 17.

Ustawa o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, DzURP 1989 nr 29, poz. 154, art. 19.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, DzURP 1991 nr 95, poz. 425.

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 19 marca 2009 roku, DzURP 2009 nr 56, poz. 458.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela, DzURP 1982 nr 3, poz. 19;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

z późniejszymi zmianami, DzURP 2006 nr 97, poz. 674.

Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, DzURP 2003 nr 137, poz.1304.

5. Kościelne akty prawne

Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczypospolitą Polską, DzURP 1998 nr 51, poz. 318.

Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży, uchwalony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w dniu 20 września 2001 roku, [online] [dostęp: 22 sierpnia 2009], Dostępny w Internecie <http://www.katecheza.episkopat.pl/bpk/regulamin.htm>, s. 1 z 1.

Uchwała Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z dnia 9 czerwca 2010 roku w sprawie obowiązywania „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce", w: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach", Kraków 2010, s. 7.

II. Literatura przedmiotu

Adamek I., Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Kraków 1997.

Adamowska L., O rodzajach zabaw, w: Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli" w latach 1992 – 1994, red. E. Kędzior-Niczyporuk, Lublin 1998, s. 14-17.

Alberich E., Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej, Warszawa 2003.

Asyngier-Kozieł A., Drama w edukacji teatralnej dzieci, „Kwartalnik Pedagogiczny" 207 (2008) nr 1, s. 33-51.

Bagrowicz J., Katecheza przedszkolna w Polsce, AK 1978 z. 3, s. 119-132.

Bagrowicz J., Katecheza, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 260-264.

Barciński Z., Aktywizacja w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 21-23.

Bartosik P., Chrześcijańska Szkoła Montessori w Sopocie – krótka refleksja, [online] [dostęp: 29 stycznia 2012], Dostępny w Internecie:http://pbartosik.blogspot.com/2011/09/ruszya-chrzescijanska-szkoa-montessori.html, s. 1-2.

Baum H., Małe dzieci – duże uczucia. Dzieci odkrywają w zabawie swoje uczucia, Kielce 2003.

Bąbka J., Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, WwP 56 (2003) nr 8, s. 458-462.

Biała M., Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien, Warszawa 2008.

Białowąs A., Nowakowski P.T., Steiner Rudolf, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 9, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2008, s. 192-195.

Bielecka S., Psychologiczno-dydaktyczne aspekty pracy wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, red. W. Kubik, s. 47-88.

Bielecka, S., Rola osoby katechety w procesie wychowawczo-dydaktycznym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 232-249.

Bilewicz-Kuźnia B., Jak przedszkole może wspomagać rozwój twórczej aktywności dziecka – na przykładzie doświadczeń brytyjskich, „Wych. na co dzień" 2008 nr 1-2, s. 34-36.

Birch A., Malim T., Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosło-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ści, przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa 2002.

Błaszczyk A., Gawrecki L., Katecheza w przedszkolu. Podręcznik metodyczny, Kraków 1996.

Błaszczyk A., Przedszkola Zgromadzenia Sióstr św. Elżbiety Prowincji Poznańskiej, 53 (2000) nr 9, s. 524-526.

Bobrowska-Nowak W., Historia wychowania przedszkolnego, Warszawa 1978.

Bochm A., Celebracja w katechezie dzieci przedszkolnych, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 57-72.

Bogaczewicz S., Treść katechezy, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 411-414.

Bogdanowicz M., Czabaj R., W sprawie reformy oświaty, Bliżej Przedsz. (2008) nr 9, s. 6-8.

Bogdanowicz M., Integracja percepcyjnomotoryczna. Metody diagnozy i terapii, Warszawa 1990.

Bogdanowicz M., Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa 1985.

Bölter J., W ojczyźnie Friedricha Froebela, „Oświata i Wychowanie" 2005 nr 9, s. 7-11.

Borowiak J.B., Terapeutyczne funkcje muzyki w praktyce pedagogicznej, Ateneum Kapłańskie 2009, z. 1-2, s. 100-107.

Brańska E., Edukacja najmłodszych – konferencja w Sejmie, WwP 63 (2010) nr 8, s. 12-16.

Brańska E., Edukacja przedszkolna w procesie zmian, WwP 60 (2007) nr 11, s. 5-8.

Brańska E., Koncepcja programowa wychowania przedszkolnego, w: Ministerstwo Edukacji Narodowej. O przedszkolach, Biblioteczka Reformy nr 21, red. W. Książek, Warszawa 2000, s. 28-32.

Brańska E., Obowiązek edukacyjny sześciolatków, WwP 57 (2004) nr 7, s. 3-7.

Brańska E., Szanse i zagrożenia edukacji przedszkolnej, WwP 55 (2002) nr 2, s. 67-71.

Brańska E., Zagrożenia i szanse edukacji przedszkolnej, WwP 61 (2008) nr 5, s. 5-8.

Carlgren F., Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich, tłum. M. Głażewski, Gdynia 1994.

Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S., Psychologia zaburzeń. Podręcznik akademicki, t. 1, tłum. W. Dietrich, M. Gajdzińska, D. Golec [i.in], Gdańsk 2003.

Cavalletti S., Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wiekuod 3 do 6 lat, przeł. K. Stopa, Kraków 2001.

Chałupniak R., Asertywność i komunikacja katechety – w kierunku społecznej formacji katechetów, w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Lublin 2002, s. 241-256.

Chałupniak R., Metodyka katechezy przedszkolnej, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 317-350.

Chałupniak R., Potrzeba i uzasadnienie wychowania religijnego w podstawowych środowiskach wychowawczych (rodzina, parafia, szkoła, media), Kat 51 (2007) nr 2, s. 3-13.

Chałupniak R., Sztuka w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 390-394.

Chauvel D., Michel V., Gry i zabawy w przedszkolu. Rozwijanie spostrzegawczości, kreatywności i inteligencji, tłum. M. Zieliński, Warszawa 1999.

Chermet-Carroy S., Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci. Kolory, kształty, postacie, tłum. J. Kluza, Łódź 2005.

Chrzanowska D., Dzieniszewska-Kleoacka L., Kurniewicz-Witczakowa R., Witkowska S., Dziecko w wieku przedszkolnym, Warszawa 1974.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Cieszyńska J., Korendo M., Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia, Kraków 2007.

Cukrowska K., Literatura dla dzieci – uczy i bawi, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s.71-99.

Czyżewski M., Dialog katechety z gronem pedagogicznym, [online] [dostęp: 6 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.katechetyka.eu/files/sympozjum-kul-uksw-18.05.2011[1].pdf.> s. 1-13.

Donaldson M., Myślenie dzieci, Warszawa 1986.

Duksa P., Metody katechetyczne, Olsztyn 1998.

Duksa P., Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym, Olsztyn 2007.

Duksa P., Środki audiowizualne, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 764-765.

Dziekoński S., Podmiotowy charakter wychowawczego działania katechety, w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 89-109.

Dzierzgowska I., Rok Przedszkolaka – Realna szansa czy chwyt reklamowy?, Bliżej Przedsz. 2008 nr 10, s. 4-6.

Edukacja przedszkolna w Polsce, w: MEN, Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Informator 2008/2009. Rok Przedszkolaka., Warszawa 2008, s. 10-11.

Elkind D., The Origins of Religion in the Child, "Review of Religious Research", 12 (1970), s. 35-42.

Falkiewicz-Szult M., Przedszkole a wszechstronny rozwój dzieci zdolnych, Wych. na co dzień 2007 nr 3, s. 3-8.

Fürl E., Teatr w przedszkolu i świetlicy. Od pierwszego pomysłu do przedstawienia, tłum. A. Skwara, Kielce 2004.

Gelleta-Mac I., Zaburzenia psychiczne u dzieci w wieku przedszkolnym. Autyzm. Zespół Aspergera, WwP 63 (2009) nr 5, s. 16-20.

Gniewkowski W., Podstawy biomedyczne pedagogiki przedszkolnej, w: Podstawy pedagogiki przedszkolnej, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1988, s. 96-99.

Goldman R., Religious thinking from childhood to adolescence, New York 1968.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Komentarz do Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, w: Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, MEN t. 1, [online] [dostęp 29 marca 2010], Dostępny w Internecie: <http://www.sppilchowice.pl/dla_nauczycieli/reforma_tom_1.pdf>, s. 25-34.

Grzeszkiewicz B., Edukacja przedszkolna – bariery i szanse, [online] [dostęp: 07 lutego 2011], Dostępny w Internecie: <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/55.pdf>, s. 55-62.

Guz S., Edukacja w systemie Montessori, t. 1-2, Lublin 1998.

Guz S., Materiały sensoryczne Montessori i ich znaczenie dla rozwoju dziecka, WwP 57 (2004) nr 5, s. 3-11.

Guz S., Metoda Montessori a zachowania społeczne dzieci, WwP 55 (2002) nr 9, s. 515-521.

Hajduk A., Wychowanie liturgiczne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 229-248.

Hansemann G., Wychowanie religijne, przeł. S. Szczyrbowski, Warszawa 1988.

Helming H., Montessori Pädagogik, Freiburg 1977.

Henschke E., Literatura dziecięca w katechezie, AK 1978, z. 3, s. .450-460.

Hurlock E.B., Rozwój dziecka, t. 1, Warszawa 1985.

Hurme H., Rozwój emocjonalny, tłum. P. Izdebski, w: Psychologia rozwoju człowie-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

ka. Rozwój funkcji psychicznych, t. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 45-70.

IIg F.L., Ames L.B., Baker S.M., Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy, przeł. M. Przylipiak, Gdańsk 2007.

Jackowiak D., Szpet J., Materiały katechetyczne dla pięcioletnich dzieci, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 95-99.

Jackowiak D., Wybrane zagadnienia charakterystyki rozwojowej pięcioletnich dzieci, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 9-16.

Jaffke F., Teatrzyk lalek w przedszkolu waldorfskim, Kraków 2011.

Jaffke F., Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim, tłum. E. Łyczewska, Warszawa 1992.

Jaffke F., Zabawki z naturalnych materiałów, Gdynia 1995.

Jakóbik K., Wychowanie do udziału w liturgii, w: Jezus Chrystus z Nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 89-131.

Jordan A., 100-lecie pedagogiki Montessori, WwP 60 (2007) nr 5, s. 10-13.

Kalbarczyk A., Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci. Rozwój osobowości dziecka w wieku od 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków, Kraków 2007.

Kamińska K., Jutro edukacji przedszkolnej, WwP 56 (2003) nr 5, s. 259-263.

Kamińska K., Przedszkole, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 1020-1032.

Kamińska K., Samorządy wobec edukacji sześciolatków, WwP 57 (2004) nr 6, s. 3-8.

Kamińska K., Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, WwP 53 (2000) nr 9, s. 515-523.

Kamińska-Juckiewicz M., Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania, w: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz**,** Warszawa 2011, s. 426-446.

Karbowniczek J., Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 215-291.

Kayser M., Wagemann P.A., Uczyliśmy w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii, tł. M.S. Szymański, Warszawa 1998.

Kienig A., Koncepcje programowe w wybranych krajach Unii Europejskiej, WwP 58 (2005) nr 8, s. 4-7.

Kipa H., Dziecko z mózgowym porażeniem dziecięcym, na lekcjach religii – doświadczenie katechety, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 249-261.

Klimek J., Specyfika apostolatu pedagogicznego realizowanego przez bł. Edmunda Bojanowskiego, „Pedagogika Katolicka" 2007 nr 1a (numer specjalny), s. 203-228.

Klim-Klimaszewska A., Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2011.

Klus-Stańska D., Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 43-80.

Kobiałka M., Katechizować, ale jak? – o metodach i pomocach w katechizacji dzieci przedszkolnych, w: W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych, red. H. Słotwińska, Lublin 2006, s. 271-285.

Kopik A., Edukacja przedszkolna i wczesnosz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

kolna w krajach Unii Europejskiej, „Nauczyciel i Szkoła" 2004 nr 3-4, s. 20-36.

Kopik A., Zatorska M., Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka, Kielce 2010.

Korgul M., Pluralizm metodyczny, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 327-330.

Kornacka M., Bojanowski Edmund, w: EK, t. 2, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin 1976, k. 738-739.

Kostorz J., Perspektywy katechezy w nowym tysiącleciu chrześcijaństwa, w: Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 209-225.

Kość I., Zaniedbany obszar demokratyzacji polskiej oświaty – edukacja przedszkolna, „Edukacja Humanistyczna (Szczecin)" 2006 nr 2, s. 183-194.

Kowalczyk M., Modlitwa katechety w przedszkolu, w: Katecheza, rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 107-116.

Kowalewska B., Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych, propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i w żłobku, Kraków 2011.

Kowalik-Olubińska M., Edukacja przedszkolna a wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, cz. 1, Wych. na co dzień 2004 nr 10-11, s. 32-36.

Król J., Rozwój religijności dziecka, „Studia Teologiczno – Historyczne Śląska Opolskiego" 18 (1998), s. 271-307.

Królica M., Drama i happening w edukacji przedszkolnej, Kraków 2010.

Krumme C., Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Beduetung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung, Worshop Religionspädagogik, Band 2, hrsg. E. Spiegel, Berlin 2006.

Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji, cz. 2, Suwałki 2000.

Kubik W., Podstawowe problemy katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 8-13.

Kubik W., Zadania i treść religijnego wychowania małego dziecka, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 1, red. W. Kubik, Warszawa 1983, s. 8-46.

Kubik W., Zarys dydaktyki katechetycznej, Kraków 1990.

Kucha R., M. Montessori (1870-1952). Dorastanie do przyszłych zadań edukacyjnych, WwP 57 (2004) nr 5, s. 12-18.

Kucha R., Maria Montessori droga do sukcesu, WwP 58 (2005) nr 2, s. 18-23.

Kucha R., Pedagogika Marii Montessori, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 324-334.

Kuczkowski S., Bóg rodziców – Bóg dzieci. Uwarunkowania obrazu Boga u dzieci, HW 1990 z. 2, 41-50.

Kulpaczyński S., Modlitwa w katechezie, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 285-289.

Kulpaczyński S., Psychologia rozwojowo-wychowawcza nie tylko dla katechetów, Lublin 2009.

Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1993.

Kuźnik M., Pedagogika ekspresji, WwP 63 (2010) nr 9, s. 29-93.

Kwaśniewska M., Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 81-146.

Kwaśniewska M., Zyzik E., Pedagogika przedszkolna – doświadczenia i aktualne tendencje rozwoju, w: Edukacja elementarna

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

w zreformowanym systemie szkolnym, t. 1, red. Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce 2004, s. 19-26.

Kwiatkowska M., Biologiczne i psychiczne podstawy wychowania w przedszkolu, w: Pedagogika przedszkolna, red. M. Kwiatkowska, Z. Kopińska, Warszawa 1978.

Kwiatkowska M., Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych, w: Podstawy pedagogiki przedszkolnej, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1988, s. 40-68.

Lackowski J., Problemy z upowszechnieniem edukacji przedszkolnej w Polsce, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 147-158.

Leist M., Kein Glaube ohne Erfahrung, Kevelaer 1982.

Leist M., Nie ma wiary bez doświadczenia. Uwagi o religijnym wychowaniu dziecka, tłum. I. Gano, Warszawa 1986.

Lewandowski R., Światełko w tunelu czyli o nowej podstawie programowej, „Doradca Dyrektora Przedszkola" 2009 nr 2, s. 17-19.

Lubomirska K., Przedszkole, rzeczywistość i szansa, Warszawa 1997.

Lubowiecka J., Funkcje i zadania współczesnego przedszkola, WwP 59 (2006) nr 1, s. 4-8.

Łudczak M., Wychowanie biblijne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 217-227.

Łuszczak G., Środki katechetyczne w katechetycznym procesie nauczania – uczenia się, Kraków 2005.

Machinek M., Formacja moralna, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 205-207.

Marcol A., Wychowanie moralne, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 435-437.

Marek Z., Katecheza dzieci, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 274-276.

Marek Z., Katecheza przedszkolna, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004 s. 204-207.

Marek Z., Nauczanie religii, w: Nowe Stulecie dziecku, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001, s. 440-450.

Marek Z., O kształtowaniu obrazu Boga, HW 1991 z. 7, s. 32-38.

Marek Z., Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990, Kraków 1994.

Marek Z., Szczęsny M., Szołdra B., Warchał T., Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2002.

Marek Z., Wychowanie religijne małego dziecka, HW 1993 z. 15, s. 59-65.

Marek Z., Wychowanie religijne u początków życia dziecka, Kat 38 (1994) nr 1, s. 10-14.

Marek Z., Wychowanie społeczno-moralne podstawą kształtowania sumienia małego dziecka, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik do katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 149-183.

Marek Z., Wychowywać do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków 1996.

Miksza M., Łatacz E., Metoda Montessori, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 173-180.

Minczakiewicz E.M., Rysowane wierszyki i zagadki w rozwijaniu aktywności dialogowo-komunikacyjnej i zabawowej u dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwoju, Kraków 2010.

Misiewicz J., Jak dzieciom przybliżać Biblię w katechezie?, Kat 42 (1998) nr 3 s.11-13.

Misiorna E., Michalak R., Między rolą przed-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

szkolaka a rolą ucznia, WwP 57 (2004) nr 8, s. 3-8.

Misztal H., Świecki święty społecznik. Błogosławiony Edmund Bojanowski (1814-1871), w: Historia Magistra Vitae. Księga jubileuszowa ku czci Profesora Jerzego Flagi, red. A. Dębiński, S. Wrzosek [i in.], Lublin 2007, s. 267-282.

Montessori M., Die Entdeckung des Kindes, Herder Verlag, Freiburg 1991.

Montessori M., Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule, Freiburg im Breisgau 1976.

Możdżeń S., Bojanowski Edmund, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1. red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 416-418.

Muchacka B., Polska pedagogika przedszkolna: przeszłość–współczesność–przyszłość, w: Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce, red. S. Włoch, Opole 2006, s. 25-32.

Nadolna B., O wychowaniu przedszkolaka. Rady dla rodziców i wychowawców, Poznań 2009.

Nowak I., Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych w okresie przedszkolnym, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 17-28.

Nowak J., Obraz dziecka funkcjonujący w nowych dokumentach programowych, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 127-130.

Nowak M., Pedagogika egzystencjalna, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 522-531.

Nowak W., Dąbrowska E., W trosce o wychowanie dzieci do udziału w liturgii Mszy świętej, Olsztyn 1993.

Olearczyk T., Wychowanie dziecka w przedszkolu w perspektywie historycznej, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 21-47.

Olko J., Szewczyk M., Błogosławiony Edmund Bojanowski: Wychowawca i przewodnik duchowy ludzi świeckich, „Społeczeństwo i Rodzina" 25 (2010) nr 4, s. 126-132.

Opalach C., Katecheta wychowawca siebie i innych, Kat 51 (2007) nr 7-8, s. 70-76.

Opalach C., Rozwój fizyczny, intelektualny i emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 49-70.

Opiela M., Kaput M., Piekarz E., [i in.], Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, Dębica 2008.

Opiela M.L., Koncepcja pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 10-64.

Opiela M.L., Obszar moralny i religijny, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M. L. Opiela, Dębica 2010, s.132-148.

Opiela M.L., Program wychowania przedszkolnego według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M. L. Opiela, Dębica 2010, s. 73-80.

Osewska E., Formacja moralno-społeczna, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s 275-289.

Osewska E., Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym, AK 2004 z. 1, s. 4-24.

Osewska E., Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przed-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

szkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 293-315.

Osewska E., Pierwsze rozmowy o Bogu, Kat 44 (2000) nr 7-8, s. 32-37.

Osewska E., Wychowanie modlitewne dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 249-274.

Osewska E., Znaczenie zabawy w rozwoju, wychowaniu i katechezie dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 351-374.

Ożóg J., Moje doświadczenia ze stosowania metody Marii Montesori w przedszkolu i nauczaniu w klasie I na Oddziale Psychiatrii Dziecięcej, [online] [dostęp: 20 czerwca 2012], Dostępny w Internecie: <http://zssnr2.krakow.w.interia.pl/naucz/metoda.htm>, s. 1 z 3.

Panuś K., Bł. Edmund Bojanowski, Kraków 2009.

Patzlaff R., Saβmannshausen W., Kardel T., McKeen C., Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat, przeł. M. Głażewski, Kraków 2011.

Piekarz M.E., Ochroniarka według Edmunda Bojanowskiego, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 65-72.

Pillar B., Znaczenie działalności artystycznej dla wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, w: Jezus Chrystus z nami. Podręcznik dla katechizacji dzieci najmłodszych, t. 2, red. W. Kubik, Warszawa 1984, s. 184-200.

Pomianowski R., Walesa C., Dziecko. Rozwój religijny, w: EK, t. 4, red. R. Łukaszczyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Lublin 1983, k. 529-534.

Popek S., Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, Warszawa 1978.

Popiołek-Rodzińska I., Wychowanie plastyczne w przedszkolu, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 113-126.

Posacki A., Encyklopedia zagrożeń duchowych: mistyka, ezoteryzm, okultyzm t. 1, Radom 2009.

Posacki A., Encyklopedia zagrożeń duchowych: mistyka, ezoteryzm, okultyzm t. 2, Radom 2009.

Posacki A., Pedagogika waldorfska – edukacja czy inicjacja?, [online], [dostęp: 27 lipca 2013], Dostępny w Internecie: <http://www.misjarodzinna.pl/new/Posacki_06_2007Pedagogika_waldorfska_- edukacja_czy_inicjacj.pdf>, s. 1-6.

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1985.

Przetacznik-Gierowska M., Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, t. 1, Warszawa 2009, s.151-188.

Przetacznikowa M., Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1967.

Przetacznikowa M., Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1979[9], s. 416-521.

Puślecki W., Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji, w: Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia, red. S. Włoch, Opole 2009, s. 241.

Ranwez P., Religionspädagogik des Kleinkindes, Zürich Einsiedeln Köln, 1975[4].

Rawska T., Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori – historia i współczesność, PCH 1999 nr 3, s. 105-115.

Reclik R., Miejsce pracy domowej w wybranych systemach edukacyjnych, w: Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia, red. S. Włoch, Opole 2009, s. 203-215.

Robert Owen (1771-1858). Welsh utopian socialist and social reformer, father of the

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

cooperative movement, [online] [dostęp: 14 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://frank.mtsu. edu/~eaeff/566/Robert%20Owen.pdf>, s. 1-3.

Rogge J-U., Dzieci potrzebują granic. O sztuce mądrego, partnerskiego wychowania, tłum. M. Mirońska, Warszawa 2003.

Rogowski C., Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju, Lublin 2002.

Röhner R., Wenke H., Pedagogika planu daltońskiego Praktyczna inspiracja, przeł. E. Zygmunt., b.m.w. 2011.

Rose C., Dryden G., Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat, Gdańsk 2009.

Rusiecki M., Etap rozwoju sumienia dziecka sześcioletniego, w: Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym, t. 1, red., Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce 2004, s. 39-50.

Sajdak A., Edukacja kreatywna, Kraków 2008.

Sarek R., Obraz katechety, „nauczyciela", „wychowawcy" i świadka", w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Lublin 2002, s. 257-265.

Sierszecka B., O kształceniu zmysłów w pedagogice Marii Montessori, Kat 47 (2003) nr 5, s. 52-57.

Sikorska I., Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych, Kraków 2010.

Skoczylas A., W przedszkolu integracyjnym, WwP 56 (2003) nr 8, s. 477-478.

Smykowski B., Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, w: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 207-258.

Smykowski B., Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, w: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 165-205.

Sondej Cz. M., Katecheta – pedagog na wzór Jezusa Chrystusa, w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 110-120.

Spionek H., Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, Warszawa 1985[4].

Stachel G., Religiöse Erziehung in der Familie von heute, w: Religiöse Erziehung von Kleinkindern, Hrg. Von J. Sauer, Karlsruhe 1977, s. 43-63.

Steenberg U., Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu, Kielce 2003.

Styczyńska M., Przedszkole drogą do sukcesu, „Dyrektor Szkoły" 2009 nr 2, s. 50-53.

Surma B., Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 189-214.

Surma B., Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 147-187.

Szpet J., Podstawowe wymagania kwalifikacyjne nauczyciela religii, Kat 42 (1998) nr 10, s. 4-6.

Szpet J., Rozwój pojęć religijnych u pięcioletniego dziecka, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 29-40.

Szpet J., Ważniejsze akcenty w polskiej katechezie XX wieku, Kat 44 (2000) nr 2, s. 6-11.

Szpet J., Znaczenie wychowania do modlitwy, w: Katecheza. Rodzina. Parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s 41-56.

Szrejter J., Katecheta człowiekiem sumienia, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 101-106.

Szuman S., Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, Warszawa 1948.

Szuman S., Sztuka dziecka, Warszawa 1990.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Szumilas K., Sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Odpowiedź z upoważnienia ministra na interpelację pana posła Tomasza Głogowskiego (nr SPS-023-1653/08) w sprawie sposobu realizacji nauki religii w przedszkolach z dnia 18 marca 2008 r., [online] [dostęp: 06 maja 2011], Dostępny w Internecie: <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6. nsf/main/4AA7827E>, s. 1.

Szymański M.S., Wolna Szkoła typu Waldorf i jej antropozoficzne podstawy, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1990 nr 4, s. 19-46.

Śliwerski B., Pedagogika Waldorfska, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 293-306.

Śliwerski B., Recepcja planu daltońskiego Helen Parkhurst w Polsce, w: R. Röhner, H. Wenke, Pedagogika planu daltońskiego. Praktyczna inspiracja, przeł. E. Zygmunt, b.m.w. 2011, s. 7-19.

Śliwerski B., Współczesne teorie i nurty wychowania, Kraków 1998.

Tarnowski J., Pedagogika egzystencjalna, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 248-260.

Tarnowski J., Rozwój osoby w personalno – egzystencjalnym wychowaniu chrześcijańskim, „Warszawskie Studia Teologiczne" 1983 t. 1, s. 387-406.

Tatala M., Rogowski C., Psychologiczny wymiar uczuć religijnych, „Paedagogia Christiana" 1999 nr 4, s. 149-155.

Tatala M., Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych, Lublin 2000.

Tomasik P., Edukacja religijna w Polsce. Stan, szanse, zagrożenia, w: Zapoznane wymiary edukacji. Polsko – Niemieckie ekumeniczne kolokwium pedagogiczno-religijne, red. J. Bagrowicz, J. Michalski, J. Heumann, Toruń 2008, s. 139-154.

Tomasik P., Programy i podręczniki do nauczania religii w przedszkolach, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 375-384.

Tomasik P., Współpraca ze środowiskiem rodzinnym integralną częścią pracy katechetycznej, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 9, Wybrane problemy optymalizacji procesu katechetycznego, red. J. Szpet, D. Jackowiak, s. 55-67.

Tomkiewicz A., Rudolf Steiner i jego myśl pedagogiczna, PCH 1997 nr 1, s. 87-99.

Trempała J., Czyżowska D., Rozwój moralny, w: Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, t. 3, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 106-125.

Trojanowska-Kaczmarska A., Dziecko i twórczość, Wrocław 1971.

Tyborowska K., Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1973[5], s. 235-310.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., Psychologia dziecka, Warszawa 2001.

Walesa Cz., Kształtowanie się religijności dziecka przedszkolnego, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 199-216.

Walesa Cz., Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy, w: Psychologia religii, red. Z. Chlewiński, Lublin 1982, s. 143-180.

Walesa Cz., Rozwój religijności człowieka, t. 1, Dziecko, Lublin 2005.

Waloszek D., Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja, Zielona Góra 1994.

Waloszek D., Edukacja przedszkolna, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 952-962.

Waloszek D., Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 225-238.

Waloszek D., Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań, Kraków 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Waloszek D., Przygotowanie dziecka do nowych zadań w szkole, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 1120-1133.

Waloszek D., W sprawie wychowania przedszkolnego dzieci w Polsce, Bliżej Przedsz. 2008 nr 9, s. 4-5.

Waloszek D., Wychowanie przedszkolne, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 425-438.

Wieloch M.E., Wychowanie dziecka według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego a rozwijanie postaw społeczno-moralnych u dzieci w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 149-179.

Wilgocka-Okoń B., Przedszkole, w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 636-641.

Wilgocka-Okoń B., Stan wychowania przedszkolnego w Polsce, Warszawa-Kraków 1989.

Wolańczyk T., Skotnicka M., Kołakowski A., Pisula A., Zespół nadpobudliwości psychoruchowej u dzieci, WwP 57 (2004) nr 3, s. 3-6.

Wollman L., Wymagania stawiane nauczycielom, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 115-124.

Wroniszewski M., Grochowska J., Wczesna intensywna interwencja w autyzmie dziecięcym, w: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz dla rodziców, red. T. Serafin, Warszawa 2005, s. 133-159.

Zając K., Piekarz M. E., Obszar kulturowy, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M.L. Opiela, Dębica 2010, s. 126-131.

Zając K., Piekarz M.E., Obszar umysłowy, w: Wychowanie integralne dziecka w wieku przedszkolnym. Według koncepcji pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego, red. M. L. Opiela, Dębica 2010, s. 95-113.

Zellma A., Katecheta w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 255-258.

Zellma A., Katechizacja indywidualna dziecka autystycznego w I etapie edukacyjnym – analiza wybranych aspektów psychologicznych i dydaktycznych, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 229-248.

Zellma A., Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii, Kat 55 (2011) nr 5, s. 5-16.

Zellma A., Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych w szkolnym nauczaniu religii – szanse i bariery. Analizy w świetle znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce", Kat 54 (2010) nr 9, s. 6-16.

Zellma A., Udział katechety w opracowywaniu szkolnego programu wychowawczego – ale jaki?, [online] [dostęp 6 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.opoka.org.pl/ biblioteka/T/TA/TAK/9912F_04.html>, s. 1 z 1.

Zellma A., Wielorakie kompetencje nauczyciela religii jako obiecująca perspektywa efektywności edukacyjnej, Kat 53 (2009) nr 7-8, s. 4-13.

Zellma A., Wybrane elementy dydaktyczno-wychowawcze systemu edukacyjnego Marii Montessori w katechezie wczesnoszkolnej, Kat 47 (2003) nr 5, s. 3-11.

Zellma A., Wychowanie społeczne dziecka w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red., E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 141-160.

Zjawin J., Piosenki inscenizowane w kateche-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

zie dziecka przedszkolnego, w: Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła, t. 5, Katecheza w przedszkolu, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań 2007, s. 89-94.

Zwoliński A., Leksykon terapii alternatywnych, [online] [dostęp: 27 lipca 2013], Dostępny w Internecie: <ttp://books.google.pl/books?id=0Tf8VmhCC8wC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=Antropozofia+Zwoli%C5%84ski+Andrzej&source=bl&ots=EEl4qwCCcN&sig=0TCh9jAziJv8P1n9WOH5sDzyNL8&hl=pl&sa=X&ei=wMnzUYSFCoyuPOiugMAI&ved=0CFoQ6AEwCQ#v=onepage&q=Antropozofia%20Zwoli-%C5%84ski%20Andrzej&f=false>.

Żal D.A., Pedagogika waldorfska – szansa czy zagrożenie, [online], [dostęp: 28 czerwca 2013], Dostępny w Internecie: <http://www.poradnia3.czest.pl/node/18>, s. 1-2.

Żółtek A., Rozbarska M., Wpływ tradycji na kształtowanie się współczesnego systemu opieki przedszkolnej nad dzieckiem, „Nauczyciel i Szkoła" 2004 nr 3-4, s. 296-299.

Żuchelkowska K., Komputer w katechezie przedszkolnej, Kat 53 (2009) nr 12, 61-64.

III. Literatura pomocnicza

Adamowska L., O rodzajach zabaw, w: Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli" w latach 1992–1994, red. E. Kędzior-Niczyporuk, Lublin 1998, s. 14-17.

Araszczuk S., Mistagogia liturgiczna i jej korelacja z dokumentem „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce", Wrocław 2012.

Arystoteles., Polityka, Warszawa–Wrocław 2005.

Bagrowicz J., Pokuta w wychowaniu religijnym i katechezie, AK 70 (1977), s. 224-235.

Barciński Z., Wójcik I., Metody integracyjne, w: Metody aktywizujące w katechezie, cz. 1, red. Z. Barciński, J. Wójcik, Lublin 1999, s. 103-122.

Baum H., Odkrywamy na nowo zabawy z czasów naszych babć, Kielce 2002.

Bilewicz-Kuźnia B., Jak przedszkole może wspomagać rozwój twórczej aktywności dziecka – na przykładzie doświadczeń brytyjskich, Wych. na co dzień, 2008 nr 1-2, s. 34-36

Blok B., Brzeska Z., Ignaczewska B., Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z autyzmem w Specjalnym Ośrodku Rewalidacyjno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem, w: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz dla rodziców, red. T. Serafin, Warszawa 2005, s. 171-198.

Boguszewska A., Polscy ilustratorzy wybranych baśni, WwP 63 (2010) nr 11, s. 5-11.

Borowiak J. B., Terapeutyczne funkcje muzyki w praktyce pedagogicznej, AK 153 (2009), z. 1-2, s. 100-107.

Brauner A. i F., Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna, tłum. T. Gałkowski, Warszawa 1993.

Braun-Gałkowska M., Psychologia domowa, Lublin 2008.

Brzezinka Z., Miejsce katechezy specjalnej we współczesnym systemie kształcenia katechetów w Polsce, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 27-38.

Chauvel D., Michel V., Gry i zabawy w przedszkolu. Rozwijanie spostrzegawczości, kreatywności i inteligencji, Tłum. M. Zieliński, Warszawa 1999.

Claparède E., Szkoła na miarę, Warszawa 2005.

Claparède E., Wychowanie funkcjonalne, Warszawa 2006.

Czeglik A., Pierwsza pomoc w diagnozie przedszkolnej, Bliżej Przedsz. 2010 nr 10, s. 36-38.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Czeglik A., Trzeba czy nie trzeba? Rozwój dziecka czy stos papierów?, Bliżej Przedsz. 2011 nr 3, s. 42-44.

Czochańska J., Łosiowski Z., Mózgowe porażenie dziecięce, w: Neurologia dziecięca, red. J. Czochańska, Warszawa 1985, s. 328-346.

Dąbrowska E., Jaronowska S., Pestalozzi Johann Heinrich, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 359-363.

Debesse M., Etapy wychowania, przeł. I. Wojnar, Warszawa 1996.

Dewey J., Moje pedagogiczne credo, Warszawa 2005.

Dolya G., Klucz do uczenia się, Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka, b.m.w. 2007, s. 21-28.

Dołyk B., Pierwsze sygnały zaburzeń rozwojowych u dzieci, w: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz ich rodziców, red. T. Serafin, Warszawa 2005, s. 10-13.

Dubis M., Stelmach M., Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości – strategie rozwoju, Wych. na co dzień, 2005 nr 3, s. 22-23.

Dudek M., Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD, Warszawa 2009.

Duksa P., Metody i formy nauczania, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 405-406.

Duksa P., Strategie skuteczności szkolnego nauczania religii w Polsce. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym, Olsztyn 2007.

Forstner D., Świat symboliki chrześcijańskiej, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990.

Furmanek W., Cele pedagogiczne, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 459-467.

Gawroński K., Czy dzieci w wieku przedszkolnym mogą wyjeżdżać na wycieczkę dalszą niż 5 km?, [online] [dostęp: 28 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://abconline-01.abc.com.pl/WKPLOnline/index.rpc?#content.rpc--ASK--nro=620867081&wersja=0&fullTextQuery. query=czy+dzieci+w+wieku+przedszkolnym+mog%25C4%2585+wyje%25C5%25BCd%25C5%25BCa%25C4%2587+na+wycieczk%25C4%2599+dalsz%25C4%2585+ni%25C5%25BC+5+km&reqId=1333024543364101&class=CONTENT&loc=4 &dataOceny=2012-03-29& full=1&hId=3>, s. 1.

Gawroński K., Czy rodzic może pełnić funkcję opiekuna wycieczki szkolnej? [online] [dostęp: 28 marca 2012], Dostępny w Internecie: <http://abconline-02.abc.com.pl/ WKPLOnline/ content.rpc?reqId=1332965025673165&nro=620793599&wersja=0&class=CONTENT&loc=4&dataOceny=2012-0328 &fullTextQuery.query=czy+rodzic+mo%C5%BCe+pe%C5%82 ni%C4%87+ funkcje+opiekuna+wycieczki&baseHref=http%3A%2F%2Fabconline02.abc.com.pl%2FWKPLOnline%2Findex.rpc &print=1>, s. 1.

Gelleta-Mac I., Dzieci z Autyzmem, WwP 61 (2008) nr 4, s. 36-39.

Gra „przypowieść o dobrym Pasterzu", [online] [dostęp: 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz.pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw, Warszawa 1996.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Program wspomagania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków), Warszawa 2007.

Grzywna M., Estkowski Ewaryst, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI w, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1056-1057.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Guła A., „Przedszkolne zabawianki, jak po sznurku". Program wychowania przedszkolnego, Warszawa 2010.

Hejnicka-Bezwińska T., Pedagogika ogólna, Warszawa 2008.

Jabłoński P., Duchowy rozwój człowieka jako rozwój rozumienia języka religijnego. Badania Ronalda Goldmana, w: Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia–osobowość–wiara–religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 191-208.

Jackson L., Świry, dziwadła i Zespół Aspergera, Przewodnik użytkownika dojrzewania, tłum. E. Niezgoda, Warszawa 2007.

Jaffke F., Święta przez cały rok, cz. 1., Od adwentu do karnawału, tłum. A. Górska, Gdynia 1996.

Jaffke F., Święta przez cały rok, cz. 2., Od Wielkanocy do późnej jesieni, tłum. A. Górska, Gdynia 1996.

Jan Amos Komeński, Fragmenty dzieł, [online] [dostęp: 12 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.literatura.hg.pl/komenski.htm.>, s. 1-57.

Janicki J.J., Posługa uświęcania, w: Teologia pastoralna, t. 2, red. R. Kamiński, Lublin 2002, s. 221-290.

Jaroszyński P., Antropozofia, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 9, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2008, s. 192-195.

John Frederic Oberlin (1740-1826), [online] [dostęp: 12 marca 2011], Dostępny w Internecine: <http://www.oberlin.edu/external/EOG/OYTT-images/JFO.html>, s. 1 z 1.

Jucha D., Katecheza sakramentalna osób z niepełnosprawnością intelektualną, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 52-64.

Jucha D., Katecheza sakramentalna osób z niepełnosprawnością intelektualną – przebieg, trudności, wnioski, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 155-176.

Jusiak J., Egzystencjalizm, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 34-45.

Jusiak J., Locke John, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 6, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2005, s. 456-461.

Kaczmarek E., Eliminacja zakonów z życia publicznego. Ograniczenie działalności charytatywnej i opiekuńczo-wychowawczej w latach 1945-1956, „Roczniki Teologiczne" 53 (2006) z. 4, s. 65-85.

Kamińska-Juckiewicz M., Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania, w: Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 426-446.

Karcz E., Decroly Vide Jean, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 626-628.

Kast-Zahn A., Każde dziecko może nauczyć się reguł. Jak ustanowić granice i wytyczyć zasady postępowania od niemowlaka do dziecka w wieku szkolnym, tłum. K. Kledzik-Balicka, Poznań 1999.

Kędzia-Klebeko B., „Emil, czyli o wychowaniu" Jana Jakuba Rousseau wobec mitów i archetypów, „Conversatoria Litteraria" 1 (2007), s. 67-79.

Kędzierska J., Formy organizacyjne kształcenia, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s.1161-1166.

Kiciński A., Katecheta specjalny, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 39-53.

Kiciński A., Założenia katechezy specjalnej, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 23-39.

Kielar-Turska M., Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2009, s. 83-129.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Kielar-Turska M., Zaburzenia rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 684-688.

Kobosko J., Kosmalowa J., Dzieci z uszkodzonym słuchem, Warszawa 1992.

Komeński J.A., Pisma wybrane, Wybór, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław 1964.

Komeński J.A., Wielka dydaktyka, Warszawa 1883.

Komeński Jan Amos, [online] [dostęp: 12 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.literatura.hg.pl/komenski.htm>, s. 1-6.

Korczak C.W., Anatomia i fizjologia, Warszawa 1978.

Kornatowska I., Łosiowski Z., Mikrozaburzenia czynności mózgu, w: Neurologia dziecięca, red. J. Czochańska, Warszawa 1985, s. 347-357.

Kranich E.M., Die Freie Waldorfschulen. w: Handbuch Freie Schulen. Rotwohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1988, s. 187-188.

Krąpiec M.A., Człowiek – dramat natury i osoby, w: Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 23-40.

Królikowski J., Sztuka chrześcijańska a wychowanie religijne, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 759-763.

Krukowski J., Kościół i Państwo. Podstawy relacji prawnych, Lublin 1993.

Kruszewski K., Gry dydaktyczne, w: Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich., red. K. Kruszewski, Warszawa 1998[5], s. 179-196.

Kruszewski K., Gry dydaktyczne, w: Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich., red. K. Kruszewski, Warszawa 1998[5], s. 179-196.

Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji, cz. 2, Suwałki 2000, s. 100.

Kubik W., Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970, Warszawa 1987.

Kuczyńska-Kwapisz J., Wybrane zagadnienia z tyflologii przydatne w katechezie, w: Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania, red. J. Stala, Kielce 2003, s. 317-344.

Kumaniecki K., Słownik łacińsko-polski, Warszawa 1985.

Kupisiewicz Cz., Dydaktyka ogólna, Warszawa 2000.

Kupisiewicz Cz., Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa, Warszawa 2006.

Kupisiewicz Cz., Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza, kierunki reform oświatowych 1945-1995, Warszawa 1995.

Leżańska W., Fröbel Fryderyk Wilhelm August, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1189-1191.

Lipiec D., Katecheza dzieci niewidomych i słabowidzących, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s.117-143.

Lipiec D., Uwarunkowania szkolne i rodzinne katechezy dzieci niewidomych i słabowidzących, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red A. Kiciński, Kraków 2008, s. 230-242.

Ludwisiak M., Postać Jana Jakuba Rousseau i jego wpływ na współczesnych, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica" 81 (2007), s. 87-108.

Łukaszewicz R.M., W poszukiwaniu innej drogi edukacji: między wyobraźnią a narracją, w: Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie, red. D. Waloszek, Kraków 2009, s. 61-72.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Marciniak Z., O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, w: Podstawa Programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, MEN, t. 1, [online] [dostęp: 29 marca 2010], Dostępny w Internecie: <http://www.sppilchowice.pl/dla _nauczycieli/reforma_tom_1.pdf.> s. 7-16.

Mariański J., Pluralizm religijny, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 576-577.

Mąkosa P., Mass media narzędziem czy środowiskiem katechezy?, w: Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 375-395.

Michalski J., Katecheza parafialna w Polsce po Soborze Watykańskim II, Olsztyn 1997.

Milerski B., Hermeneutyczny wymiar edukacji religijnej, w: Zapoznane wymiary edukacji. Polsko-Niemieckie ekumeniczne kolokwium pedagogiczno-religijne, red. J. Bagrowicz, J. Michalski, J. Heumann, Toruń 2008, s. 67-84.

Misiaszek K., Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny, Warszawa 2010.

Misiurek J., Historia i teologia polskiej duchowości katolickiej, t. 2, (w. XVIII-XIX), Lublin 1998.

Misiurek J., Polscy Święci i Błogosławieni. Życie–duchowość–przesłanie, Częstochowa 2010.

Misztal H., Świeccy, święci i błogosławieni, Lublin-Sandomierz 2002[2].

Multimedialna Biblia dla dzieci (cz. 1, Księga Rodzaju; cz. 2, Patriarchowie, cz. 3. Historia Mojżesza, [online] [dostęp: 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz.pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

Multimedialny program „100 Gier i zabaw biblijnych", [online] [dostęp: 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz.pl/sklep www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

Multimedialny program „Gry i zabawy z przypowieściami biblijnymi", [online] [dostęp: 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz.pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

Murawski R., Dyrektorium katechetyczne dla Polski, Kat 45 (2001) nr 78, s. 3-8.

Nadolna B., Wychowanie religijne małego dziecka, Poznań 2011.

Narożnik M., XXVI Światowy Kongres OMEP w Szwecji, WwP 63 (2010) nr 11, s. 55-59.

Nartowska H., Wychowanie dziecka nadpobudliwego, Warszawa 1986.

Neuhaus C., Dziecko nadaktywne. Niedobór uwagi i nadpobudliwość ruchowa u dzieci. Jak pomóc?, Warszawa 2003.

Nosek T., Dialog katechetyczny, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 50-52.

Nowak M., w: Teorie i koncepcje wychowania, Warszawa 2008.

Nowakowski P.T., Podmiotowość ucznia, [online] [dostęp: 20 czerwca 2012], Dostępny w Internecie: <www.wmodn.olsztyn.pl/get_file.php?file=1334153550:kajet_63.pdf>, s. 4-11.

Ogrodzińska T., Kozińska-Bałdyga A., Tołwińska-Królikowska E., [i.in] przygot. Informator 2008/2009. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach. Rok Przedszkolaka, Warszawa 2008.

Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2004.

Opowieści biblijne „Historia Wielkanocna" dystrybucja Hanna-Barbera, [online] [dostęp 30 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://pl.wilkipedia.org/wiki/Historie_biblijne>, s. 1.

Opowieści Biblijne z Nowego Testamentu, seria 24 półgodzinnych filmów na 6 płytach DVD, [online] [dostęp 29 stycznia 2012] Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz. pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

Opowieści Biblijne ze Starego Testamentu, seria 12 półgodzinnych filmów na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

4 płytach DVD, [online] [dostęp 29 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://www.pasterz. pl/sklep/www.pasterz.pl>, s. 1 z 1.

Panuś T., Formy współpracy katechetów z nauczycielami, AK 126 (1999) z. 523, s. 395-399.

Pawlak B., Pedagogizacja rodziców – wątpliwości, kontrowersje, kierunki zmian, Bliżej Przedsz. 2010 nr 10, s. 56-61.

Pikul-Witek J., Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 175-196.

Piotrowska M., Dlaczego warto dzieciom czytać, [online] [dostęp 21 stycznia 2012], Dostępny w Internecie: <http://dziecko.niania.pl/a/dlaczego_warto_czytac_dzieciom>, s. 1.

Platon, Państwo, Warszawa 2010.

Pomykało W., Cele kształcenia i wychowania, ideały wychowawcze, wzorce osobowe (z punktu widzenia świeckiego), w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 54-72.

Potocki A., Katecheta współczesny, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 135-138.

Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1999.

Przygoda W., Posługa charytatywna Kościoła, w: Teologia pastoralna, t. 2, red. R. Kamiński, Lublin 2002, s. 443-505.

Puślecki W., Konstruktywistyczna metoda projektów i jej stosowanie we wczesnej edukacji, w: Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia, red. S. Włoch, Opole 2009, s. 237-251.

Rogowski C., Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne, Lublin 1999.

Rogowski C., Recepcja symbolu w pedagogice, PCH 1998, nr 2, s. 91-108.

Röhner R., Jak dziś wygląda plan daltoński, Bliżej Przedsz. 2011 nr 3, s. 27-29.

Ropiak S., Muzyka, w: Leksykon pedagogiki religii. Postawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 423-427.

Rose C., Dryden G., Zabawy fundamentalne. Przewodnik od narodzin do 6 lat, Gdańsk 2009.

Rose C., Dryden G., Zabawy fundamentalne. Wielcy i mali artyści, Gdańsk 2009.

Rozen B., „Oto ja poślij mnie" (Iz 6, 8) Teologiczne i psychologiczne reguły realizacji powołania katechety we współczesnym świecie, w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Lublin 2002, s. 326-338.

Rozen B., Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną, studium pedagogiczno-religijne, Olsztyn 2008.

Rubacha K., Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 21-33.

Samsonowicz H., Świadek epoki. Wywiad rzeka. Z H. Samsonowiczem rozmawia A. Sowa, współpraca D. Truszczak, Warszawa 2009.

Sauer R., Dzieci pytają o cierpienie. Jak możemy rozmawiać z dziećmi o Bogu i cierpieniu, „Znak" 43 (1991) nr 9, s. 16-27.

Serafin T., Wprowadzenie, w: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz ich rodziców, red. T. Serafin, Warszawa 2005, s. 3-9.

Skreczko A., Przygotowanie rodziców do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska i J. Stala, Tarnów 2005, s. 385-399.

Solak A., Znaczenie talentu pedagogicznego, w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Lublin 2002, s. 296-310.

Soroka-Fedorczuk A., Kowalska E., Polscy studenci w niemieckich przedszkolach, WwP 60 (2007) nr 10, s. 24-27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Sosna K., Terapeutyczno-rehabilitacyjny wymiar katechezy specjalnej, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny. Propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 40-51.

Stelmach M., Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości – strategie rozwoju, Wych. na co dzień" 2005 nr 3, s. 22-23.

Surma B., Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 147-187.

Surma B., Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce, w: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011, s. 189-214.

Suświło M., Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?, w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, red. D. Waloszek, Kraków 2010, s. 105-111.

Szeląg J., Katecheza osób autystycznych, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 91-116.

Szeląg J., Postulaty pastoralno-katechetyczne w pracy z dziećmi autystycznymi, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s 218-229.

Szpet J., Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole, Poznań 2002.

Szweda K., Fischer A., Nowak A., Zasady tworzenia indywidualnych programów oraz systemów oceniania dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 283-312.

Śliwerski B., Edukacja, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 905-906.

Śliwerski B., Edukacja, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 132-135.

Świrko-Pilipczuk J., Wartości i cele kształcenia ogólnego, w: Dydaktyka kształcenia ogólnego, red. F. Bereźnicki, Kraków 2001, s. 42-120.

Tarnowski J., Kto pyta nie błądzi, Homilie dialogowe Rok A, Toruń 1995.

Tarnowski J., Kto pyta nie błądzi, Homilie dialogowe Rok B, Warszawa 1997.

Tarnowski J., Kto pyta nie błądzi, Homilie dialogowe Rok C , Warszawa 1997.

Terlecki R., Powrót katechizacji do szkół w latach 1990–1991. Ateizacja przezwyciężona, w: Pedagogika wiary, red. A. Hajduk, J. Mółka, Kraków 2007, s. 371-377.

Tomasik P., Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych, Kat 53 (2009) nr 6, s. 72-73.

Tomasik P., Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacja szkolną, Warszawa 2004.

Tomasik P., Tworzenie polskich dokumentów katechetycznych, w: Pedagogika wiary, red. A. Hajduk, J. Mółka, Kraków 2007, s. 379-387.

Tomasik P., Wzajemny dialog rodziny, szkoły i Kościoła, Kat 47 (2003) nr 10, s. 13-19.

Toroń B., Zaburzenia parcjalne, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 7, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 674-684.

Tyszkowa M., Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne, t. 1, Warszawa 2009, s. 45-56.

Ullrich H., Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschaung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Antropologie Rudolf Steiners. Juventa Verlag, Weinheim u. München 1933.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Uszyńska-Jarmoc J., Twórcza aktywność dziecka. Teoria–rzeczywistość–perspektywy rozwoju, Białystok 2003.

Wagner I., Muzykoterapia, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 450-451.

Wajsprych D., Między tradycją a nowoczesnością. Pedagogia integralnego rozwoju człowieka w ujęciu Mieczysława Majewskiego, Olsztyn 2008.

Waloszek D., [online], [dostęp: 17 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://blizej przedszkola.pl/28,danuta-waloszek>, s. 1.

Waloszek D., [online], [dostęp: 17 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.wsp.krakow.pl/kppis/dr_hab_danuta_waloszek_prof_up.html> s. 1.

Waloszek D., w: [online], [dostęp: 17 marca 2011], Dostępny w Internecie: <http://www.akademiaedukacji.eu/1,prof-up-dr-hab-danuta-waloszek,edukator.html.>, s.1.

Wanat Z., Sumienie w: Jan Paweł II Encyklopedia Nauczania Moralnego, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, Radom 2005, s. 511-516.

Wasilak A., (red.), Zabawy z chustą animacyjną, Lublin 2002.

Wciórka J., DSM-IV: Klasyfikacja zaburzeń psychicznych według amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego na tle Międzynarodowej Klasyfikacji ICD-10, w: C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka, Psychologia zaburzeń. Podręcznik akademicki, t. 2, tłum. W. Dietrich, M. Gajdzińska, D. Golec [i.in], Gdańsk 2003, aneks, s. 1043-1084.

Wilk J., Edukacja, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 3, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2002, s. 14-18.

Winter M., Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien. Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, tłum. E. Niezgoda, Warszawa 2006.

Witkowski L., Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli, Warszawa 2000.

Wołoszyn S., Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze: powszechne i polskie, w: Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało Warszawa 1993, s. 231-250.

Wołoszyn S., Oświata i wychowanie w XX wieku, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 155-182.

Wołoszyn S., Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 133-154.

Wójcik I., Wójcik J., Tańce integracyjne oparte na fabule biblijnej, Lublin 2003.

Zając M., Cele katechetyczne, w: Wokół katechezy posoborowej, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004 s. 39-42.

Zellma A., Autorytet katechety w kulturze „instant", w: Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 266-280.

Zellma A., Katechetyczny wymiar edukacji regionalnej, t. 1-2, Olsztyn 2001.

Zellma A., Punda M., Wskazania dydaktyczne do katechizacji uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 177-217.

Zellma A., Punda M., Katecheza uczniów z uszkodzonym narządem słuchu, w:Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny, propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 65-90.

Zellma A., Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii. Studium w świetle programu nauczania religii katolickiej z 2001 roku, Olsztyn 2006.

Zellma A., Wskazania dydaktyczne do katechizacji uczniów z klas integracyjnych, w: Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny propozycje na przyszłość, red. A. Kiciński, Kraków 2008, s. 243-262.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163

Zellma A., Wybrane aspekty psychologiczno-dydaktyczne katechizacji dzieci autystycznych z zespołem Aspergera w klasach integracyjnych, Kat 47 (2003) nr 10, s. 3-12.

Zych A.A., Cieszkowski August, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI w, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 531-532

Zych A.A., Comenius, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 534-535.

Zych A.A., Locke John, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1090-1091.

Żebrowska M., Przedmiot i początki psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1973[5], s. 11-30.

Żołądź-Strzelczyk D., Gliczner Skrzetuski Erazm, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 46-47.

Żołądź-Strzelczyk D., Modrzewski Frycz Andrzej, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 394.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 4302073A66343163